Фр. 1 4/207

Л. М. ШВАРЦ

КРАТКАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ и ПИСЬМУ

ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ШКОЛ ВЗРОСЛЫХ

УЧПЕДГИЗ · МОСКВА · 1936

Бр I 4/207

Л. Шварц

Краткая методика обучения чтению и письму

ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ШКОЛ ВЗРОСЛЫХ

Утверждено Наркомпросом РСФСР

Издание 5-е

**Государственное
учебно-педагогическое издательство**

Москва — 1936

491
Ш 33 ДОБ 374.6

БИБЛИОТЕКА
Государ. [illegible] ...ческ
№ 10660
"11/X 1936 г.

Ответственный редактор *Г. Энтина.*
Технический редактор *А. Маня.*
Наблюдали за переизданием: ред. *А. Петров* и техн. ред. *Н. Сахарова.*

Сдано в набор 27/V 1936 г. Подписано к печати 10/VIII 1936 г.
Формат бумаги 82×110$^{1}/_{32}$. Тираж 100 000.
Изд. листов 4$^{1}/_{2}$. Бум. листов 1$^{1}/_{8}$. Авт. листов 4,1.
В 1 бум. листе 160 000 печ. зн.

У-6. Учпедгиз № 8188. Заказ № 3931.
Уполн. Главлита Б-26702.
Цена 55 коп.

5-я тип. Трансжелдориздата НКПС, Москва, Каланчевский туп., 3/5.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Возросшие требования к качеству учебной работы, к технике педагогического процесса и возникающая отсюда тяга преподавателя к вопросам методики заставили нас вновь переработать брошюру, придав ей на этот раз характер краткой методики.

Несмотря на малые размеры брошюры, автор стремился теоретически обосновать каждое из выдвигаемых им положений, всемерно избегая вводить указания, не вытекающие из предшествующего изложения и носящие характер «рецептов», как поступать в том или ином случае. Это объясняется принципиальной установкой автора. Автор считает, что самое основное, о чем, к сожалению, часто забывалось,—это не знание мелочных рецептов, а понимание, как следует обучать грамоте и почему нужно обучать именно так, а не иначе.

Именно поэтому особое внимание уделено обоснованию излагаемого здесь метода со всех точек зрения и указанию важнейших встречающихся в практике заблуждений.

Зная общую правильную линию, каждый вдумчивый преподаватель сможет сознательно найти выход при любом затруднении в своей педагогической практике. Это гораздо ценнее, чем поверхностное усвоение на веру множества указаний, которые легко забываются и которые никогда не могут исчерпать всего богатства практики.

Та же мысль, что при работе прежде всего необходимо ее осознание, лежит и в основе излагаемого метода: метод стремится сделать самый ход обучения понятным для неграмотных. Это совпадение не случайно: ведь только тот преподаватель, который уловил суть вырабатываемого навыка, сможет привить его, опираясь на сознание и самодеятельность учащихся. А это

последнее и является особенно существенным при работе со взрослыми.

В настоящем издании автор, сохранив популярную форму изложения, включил в отдельные главы книжки результаты своих исследовательских работ в области психологии чтения, которые в свое время послужили исходным пунктом данной методики. Этот теоретический аспект позволяет адресовать книжку более широкому кругу читателей и, как надеется автор, сделать ее небезынтересной и для преподавателей и методистов по родному языку не только школы взрослых, но и школы для детей.

Автор вновь повторяет свою просьбу присылать все критические замечания на его имя по адресу: Москва, Орликов пер. 3, Учпедгиз.

Л. Ш.

I. ВВЕДЕНИЕ

XVII Всесоюзная партийная конференция выдвинула в качестве основной политической задачи второй пятилетки «превращение всего трудящегося населения страны в сознательных и активных строителей бесклассового социалистического общества».

Эта грандиозная задача требует быстрого повышения культурного уровня трудящихся Советского союза. С особенной силой необходимо это подчеркнуть по отношению к неграмотным. Повышение культуры немыслимо без ликвидации неграмотности; обучение чтению и письму является необходимой предпосылкой для всей политико-просветительной работы с неграмотными. Ликвидация неграмотности, указывал Ленин, «есть условие, без которого о политике говорить нельзя. Безграмотный человек стоит вне политики, его сначала надо научить азбуке. Без этого не может быть политики, без этого есть только слухи, сплетни, сказки, предрассудки, но не политика» (из доклада на II Всероссийском съезде политпросветов).

Согласно постановлению XVII съезда ВКП(б) во второй пятилетке должна быть завершена не только ликвидация неграмотности среди населения Союза, но и ликвидация малограмотности трудового взрослого населения.

Какую роль должно играть во всей этой работе обучение грамоте, какое место должен занимать родной язык в школе взрослых?

Постановление ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе ясно указывает на важность знаний и навыков в области родного языка. Язык является могущественным орудием в классовой борьбе. Книга и газета помогают широким массам вооружиться марксистско-ленинской теорией.

Через печатное слово партия и советская власть поддерживают постоянную связь с трудящимися, через него в н е д р я ю т с я в массы лозунги партии. Книга и газета помогают трудящимся осознавать свои классовые интересы. Книга яв-

ляется могущественным средством воспитания, мобилизации и организации масс вокруг задач хозяйственного и культурного строительства.

Велика роль книги и в разрешении боевой задачи овладения технико-производственными знаниями. Получить их и передать свой собственный опыт в этой области трудящийся может только при наличии достаточных навыков чтения и письма.

Поэтому школа грамоты ставит своей задачей не только привить навыки чтения и письма, но и подвести неграмотных к пользованию книгой и газетой.

Развитие устной и письменной речи является следующей важной задачей школы.

Программа школ грамоты предусматривает ряд работ в области развития устной и письменной речи. Расширение запаса слов, правильное построение предложений, уменье четко изложить прочитанное и ряд других навыков должны явиться результатом обучения в школе грамоты. Естественно, что эту работу нельзя вести беспорядочно, от случая к случаю, вспоминать о ней «между прочим». Работа по развитию речи должна производиться в определенной последовательности. Необходимы планомерные регулярные работы в этой области. Программа по родному языку в школах грамоты построена так, чтобы обеспечить строго очерченный круг систематизированных знаний и навыков. Но систематичность не обозначает отрыва преподавания родного языка в школе от преподавания других предметов и от практической деятельности учащихся.

Учащиеся должны научиться применять навыки по родному языку в общественно-политической и производственной жизни, а также во всей своей практической деятельности. Но эту увязку необходимо проводить так, чтобы она не нарушала системы преподавания данного предмета.

II. ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДИКИ

Среди многих причин, определяющих успеваемость учащихся, одно из первых мест занимает методика обучения. При этом существенно отметить, что от характера преподавания зависит не только успешность текущей учебы. Педагог никогда не должен забывать простую истину, что система его работы в данный момент скажется и на дальнейшей успеваемости учащихся.

В особенности это относится к начальному периоду обучения. Начало обучения грамоте отражается на всей дальнейшей учебе. Мало того, что неудачное начало сильно расхола-

живает учащихся,—необходимо иметь в виду, что именно в первый год занятий закладывается та основа, на которой зиждется вся дальнейшая работа в школе. На втором году обучения, например, преподаватель иногда тщетно ищет причину слабой техники чтения, пропуска букв при письме, плохой орфографии или почерка. Между тем нетрудно вскрыть источник всех этих бед: подобные недостатки нередко уходят своими корнями именно в неправильно поставленные занятия на первом году обучения. Их причиной является неумело построенное обучение грамоте.

Признаки, по которым легко судить об ошибках в методе преподавания чтения, общеизвестны. Они бьют в глаза даже малоопытному наблюдателю. Если учащиеся не читают, а «буквослагают»: *Мы-а—Ма*, *шы-а—ша* или «звукослагают»: *М'а'ш'а—Маша*, если чтение идет по догадке (написано *мама*, а читают *Маша*, написано *завод*, а учащиеся читают *колхоз*), если в конце года учащийся читает по слогам, монотонно и очень медленно, даже начинающему педагогу ясно, что обучение было поставлено плохо, что была применена неправильная методика. Однако определить, какие именно ошибки были допущены, гораздо труднее, и далеко не каждый педагог может это сделать. Между тем определить это очень важно: методы борьбы с недостатками в чтении и письме зависят от причин, породивших эти недостатки. И естественно, что еще труднее с самого начала занятий не только предвидеть возможные уклонения учащихся от верных приемов чтения и письма, но и поставить всю работу так, чтобы предупредить подобные случаи.

Для этого учителю мало иметь здравый смысл или даже опыт. Необходимо отчетливое знание приемов обучения грамоте, и при этом не только тех, которые определяют принятые в школе методы, но и природу ошибочных методов обучения, из-за которых у учащихся и возникают определенные недостатки чтения и письма.

Но как определить, какие приемы обучения хороши, какие плохи? Чем отличается «хороший» метод от «плохого»?

Легко сказать, какие требования мы должны предъявить к «хорошему» методу. Прежде всего очевидно, что такой метод должен обеспечить легкость и быстроту обучения. Чтение должно быть осмысленным, правильным, достаточно беглым и выразительным, а письмо четким, грамотным.

Однако не менее важны и другие особенности «хорошего» метода, которые, к сожалению, часто забываются: он должен быть простым, т. е. легко применяться даже малоопытным педагогом.

Этот метод не должен противоречить психологической природе учащегося, не заставлять его производить скучную, механическую работу.

Такой метод организует учащихся, допускает широкое применение самостоятельной работы над чтением и письмом и повышает активность учащихся.

Понятно, чем меньше метод обучения удовлетворяет этим требованиям, тем он хуже. При плохих методах неграмотный лишь с трудом овладевает навыками чтения. Эти методы загружают учащихся сложной работой или зубрежкой, связывают их самодеятельность, а в результате приводят к рецидивам неграмотности, к корявому, медленному, малоосмысленному чтению, к небрежному и безграмотному письму.

Правильный метод обучения не может быть «выдуман», не является плодом творческой фантазии. Он должен непосредственно основываться на задачах, которые преследует советская школа, и вытекать из учета тех закономерностей, которые возникают при обучении грамоте.

При построении пригодной для нас методики обучения, следовательно, необходимо считаться:

1. С общими задачами советской школы.
2. С психологией взрослых учащихся.
3. С психологией и физиологией процессов чтения и письма.
4. Со строением и особенностями русского языка и письменности.

Чтобы усвоить и правильно применять методы обучения грамоте, прежде всего необходимо ознакомиться с некоторыми данными педагогической психологии и языкознания, лежащими в их основе.

III. ОСОБЕННОСТИ АУДИТОРИИ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ

В школах грамоты обучаются различные группы взрослых трудящихся, например: взрослые рабочие и колхозники, молодежь, домашние хозяйки и т. д.

Каждая из этих групп обладает некоторыми особенностями, которые преподаватель должен учесть. Но прежде всего необходимо выяснить, на что именно должен обращать внимание преподаватель школы грамоты при занятиях с любой группой взрослых учащихся.

Имея дело со взрослыми людьми, он должен учитывать их особенности.

Остановимся на основных чертах, характерных для работы взрослого неграмотного.

Взрослому еще в большей мере, чем ребенку, свойственна не механическая, бессмысленная работа, а сознательное, осмысленное усвоение всякого нового материала.

Это для обучающего грамоте чрезвычайно важный факт. Ведь каждый навык может быть усвоен либо сознательно, либо зазубрен автоматически, бессмысленно. Можно, например, заучить стихотворение или цитату, не вдумываясь в их значение. Так, дети очень часто заучивают, зазубривают стихи: твердят много раз отдельные строки стихотворения, не вдумываясь в их смысл, часто даже искажая слова. Такая механическая зубрежка всегда требует большей затраты сил и времени, чем запоминание по смыслу.

Если понять содержание цитаты или стихов и значение каждого отдельного выражения в них, то запомнить их уже не представит большого труда. То же самое относится не только к заучиванию устного материала (стихотворений, цитат, иностранных слов и т. д.), но и ко всем другим навыкам. Трудно, например, научиться собирать разобранные часы или замки, если не знать и не понимать их устройства. Точно так же знание грамматики облегчает усвоение правильного письма. Таких примеров можно найти сколько угодно. Все они говорят об одном: запомнить можно либо механически (зазубрить), либо же опираясь на смысл. И результат от заучивания в этих случаях бывает различный. Если мы знаем, как устроен замок, мы сможем сложить и все другие сходные с этим замки; если мы пишем правильно какое-нибудь слово, зная, почему его так следует писать (например, почему пишется *нож*, а не *ножъ*), то мы сможем правильно написать и все другие слова того же типа.

При механической же зубрежке мы сможем сложить одни часы, а другие, хотя бы немного иначе устроенные, уже не сложим; или же мы правильно напишем затверженное слово *нож*, но ошибемся хотя бы в слове *луч*.

Важно еще заметить, что как бы навык ни приобретался, он, в конце концов, становится, как говорят, «автоматическим». Это значит, что когда какое-нибудь действие очень часто повторяется, оно уже не требует много сил и внимания, а протекает механически. Так, вязальщица должна сначала считать каждую петлю, думать, куда продеть вязальную иглу, а потом у нее уже вяжется «само собой». При обучении письму учащиеся сперва обдумывают, как писать каждое слово, а хорошо грамот-

ный пишет, не задумываясь, любое слово. Очень часто поэтому и делают ошибку: думают, что если хорошо грамотные люди могут механически (автоматически) считать (например 5 × 5 = = 25, 7 × 8 = 56 и т. д.), писать или читать, то и усваивать письмо, счет или чтение нужно сразу же механически. Поэтому предлагают учащимся зубрить таблицу умножения, списывать целые страницы с книги, заучивать слова, как рисунки, целиком наизусть и т. п.

Из сказанного уже ясно, что это совершенно неправильный путь. Обучение идет медленнее, труднее, и результат получается хуже: учащийся выученное слово запомнит, а других прочесть не сумеет, одно слово напишет верно, а в другом, подобном же, сделает ошибку.

Особенно большое значение все это имеет для взрослых. Ребенок многое усваивает механически и усваивает при этом сравнительно легко (вспомним, как часто дети запоминают целые фразы из разговора взрослых, иногда вовсе не понимая смысла этих фраз). Кроме того ребенок не питает такого отвращения к повторению одного и того же. Дети, например, охотно слушают одну и ту же сказку много раз подряд.

Взрослые же, особенно пожилые, часто хуже, чем дети запоминают механически, путем многократных повторений. Об этом свидетельствуют специальные опыты, поставленные рядом ученых. Кроме того, что чрезвычайно важно, механическую, неосмысленную работу взрослые исполняют неохотно; она кажется им скучной, утомительной, и если такая работа встречается в учебе, она отбивает у взрослых вкус к занятиям, к грамоте. Плохо успевая (так как механическая память у взрослых иногда слаба), учащиеся теряют веру в свои силы. Они начинают думать, что «время учиться уже прошло», что «все равно не научиться», что «у детей память хорошая, а у нас, взрослых, и памяти нет...» Все это совершенно не так. По смыслу взрослый запоминает не хуже, а лучше, чем дети. А так как взрослые, не в пример детям, могут понять и осмыслить любую работу, им и не следует навязывать пользование механическим заучиванием (зубрежкой).

Но есть еще одно условие, которое необходимо соблюдать для того, чтобы работа была продуктивной. Можно иметь очень хорошую память, читать, просматривать или слушать какой-либо даже простенький материал много раз и все-таки ничего не запомнить. Так бывает в тех случаях, когда метериал безразличен учащимся и когда в то же время нет желания или намерения его запомнить, нет установки на запоминание. В условиях

школьной работы учащиеся нередко следуют за указкой педагога, пассивно повторяют тот или иной материал, без особого внимания и соответствующей установки. Учитель говорит, учащиеся повторяют за ним или безразлично его слушают.

В результате—даже после многочисленных повторений материал не усваивается. Поэтому очень важно поставить обучение таким образом, чтобы учащиеся возможно активнее и внимательнее подходили к работе и всегда знали, *что* именно необходимо запомнить.

При этом следует иметь в виду, что усваивать сразу *большой объем материала* очень трудно, особенно в тех случаях, когда материал для учащихся *нов* или *необычен*. Как раз этими качествами и отличается для неграмотных школьный материал. Различные факты из области языка (звуковой состав речи, буквы и их названия и т. д.) являются для неграмотных совершенно новой областью. У них нет соответствующего опыта в прошлом, с которым связывался бы этот материал. Поэтому усвоение его труднее всего *в начале* обучения. Отсюда следуют два вывода. Во-первых, необходимо очень вдумчиво и осмотрительно распределять учебный материал. На первых уроках, например, не следует проходить более одной звукобуквы.

Исключение составляет только первое занятие. Для того чтобы начать с осмысленного слова, приходится давать 2—3 звукобуквы сразу (*мама*, *Маша* и т. п.).

Во-вторых, необходимо следить, чтобы учащиеся не только усваивали материал сознательно, но и старались увязать его с прошлыми занятиями, с уже знакомыми фактами. Очень полезно прибегать и ко всевозможным приемам, облегчающим запоминание. К их числу относятся, например, таблицы правописания, буквы с соответствующими картинками, образцы письменного шрифта с указанием направления движений руки и т. д.

При таком подходе, обеспечивающем сознательность, активность, правильную нагрузку учащихся и всестороннюю помощь, взрослые могут учиться успешнее детей.

IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У ХОРОШИХ ЧТЕЦОВ И У НАЧИНАЮЩИХ[1]

Чтение хорошего чтеца

Рассмотрим прежде всего, как протекает процесс чтения у хороших чтецов.

Всем известно, что при чтении глаз чтеца пробегает одну строку за другой. Исследования показали, что это движение совершается

[1] Глава IV рассчитана на более подготовленных учителей.

настолько быстро, что воспринять отчетливо что-нибудь при такой скорости движения глаза невозможно.

Но на каждой строке глаза чтеца делают несколько остановок— так называемых «пауз фиксаций». Число их колеблется в среднем от 3 до 7 на строку и зависит от многих причин: навыка чтеца (хороший чтец делает меньше остановок), от характера текста (чем труднее текст, тем больше таких пауз), от длины строки (на короткой строке пауз фиксаций меньше) и т. д. Во время этих остановок и совершается восприятие текста. Длительность пауз очень невелика: всего несколько десятых долей секунды, причем у хороших чтецов пауза короче, чем у плохих. Из этих данных следует, что хороший чтец воспринимает текст не отдельными буквами и не слогами, а целыми словами и даже группами слов. Чем лучше чтец, тем бо́льшую группу слов он улавливает за одну паузу и тем меньше времени тратит он на восприятие одного и того же количества печатных знаков. Но даже у средних чтецов слова воспринимаются сразу, как знакомые картинки, «в лицо». Поэтому хорошо грамотные редко вспоминают о звуковом составе речи и о значении отдельных букв. Пока не встретится каких-либо затруднений, хороший чтец с большой быстротой и легкостью по общему виду и смыслу узнает читаемые слова. Именно по этой причине при беглом чтении не замечаются ошибки и опечатки. Иногда даже вовсе неверно написанное слово прочитывается правильно. Мы легко читаем строку, в которой какое-нибудь слово наполовину стерто или смазано.

Мало того, опытный чтец всегда улавливает, хотя бы отчасти, что написано строкой выше или ниже той строки, которую он в данный момент читает. Стоит только, для опыта, закрыть верхнюю и нижнюю строки, как чтение не будет уже таким плавным и быстрым. Этот факт доказывается также и тем, что мы, проверяя текст, замечаем иногда ошибки и опечатки строкою ниже. Этот беглый просмотр помогает чтецу находить нужное место при переходе с одной строки на другую и облегчает чтение последующего текста.

Наконец, важно отметить, что чтение «про себя» и чтение вслух существенно отличаются по своей психологической природе. Чтение вслух протекает гораздо медленнее, чем чтение «про себя». Это объясняется тем, что мы произносим слова медленнее, чем воспринимаем их при чтении. При чтении вслух произнесение слов и их восприятие как бы разделяется: хороший чтец может оторвать свои глаза от книги и, не прерывая и не замедляя чтения, взглянуть на аудиторию, на часы и т. д. Более того: читая вслух, мы при этом всегда опережаем взглядом свой голос и забегаем глазами вперед на добрый десяток букв. Таким образом, мы сильно облегчаем себе чтение и достигаем плавности и выразительности.

Но как бы мы ни читали, важнейшую роль играет смысл—понимание текста. Стоит только нам потерять смысл читаемого, как чтение затрудняется. Бессмысленный набор слогов читать трудно. Когда нам попадается новое, очень длинное, трудное или необычайно написанное слово, например *невыигрываемый* или *подорожник*, мы начинаем читать его по слогам, считаясь с каждой написанной буквой.

Из всего сказанного видно, насколько сложен развитой навык чтения, даже в обычных условиях: глаза чтеца воспринимают одно слово (вернее, одно место строки); в то же время он произносит другое слово и, наконец, в тот же самый момент он мысленно охватывает содержание всей фразы.

Он может менять приемы чтения по мере необходимости (читая целыми словами, по слогам, по буквам, группам слов и др.) и пользоваться любым шрифтом.

Как читает начинающий

Другое дело—начинающий. Исследования показали, что начинающий при чтении совершенно иначе фиксирует глазами читаемый текст, чем хорошо грамотные люди. Глаза начинающего чтеца совершают на каждой строке множество остановок (пауз фиксаций). Число этих пауз доходит до 40 и больше, и следует думать, что в начале обучения их не может быть меньше числа букв в строке.

Но особенно важно отметить, что у плохих чтецов характер пауз совершенно иной, чем у хороших. Эти паузы, во-первых, гораздо менее регулярны и, во-вторых, более длительны.

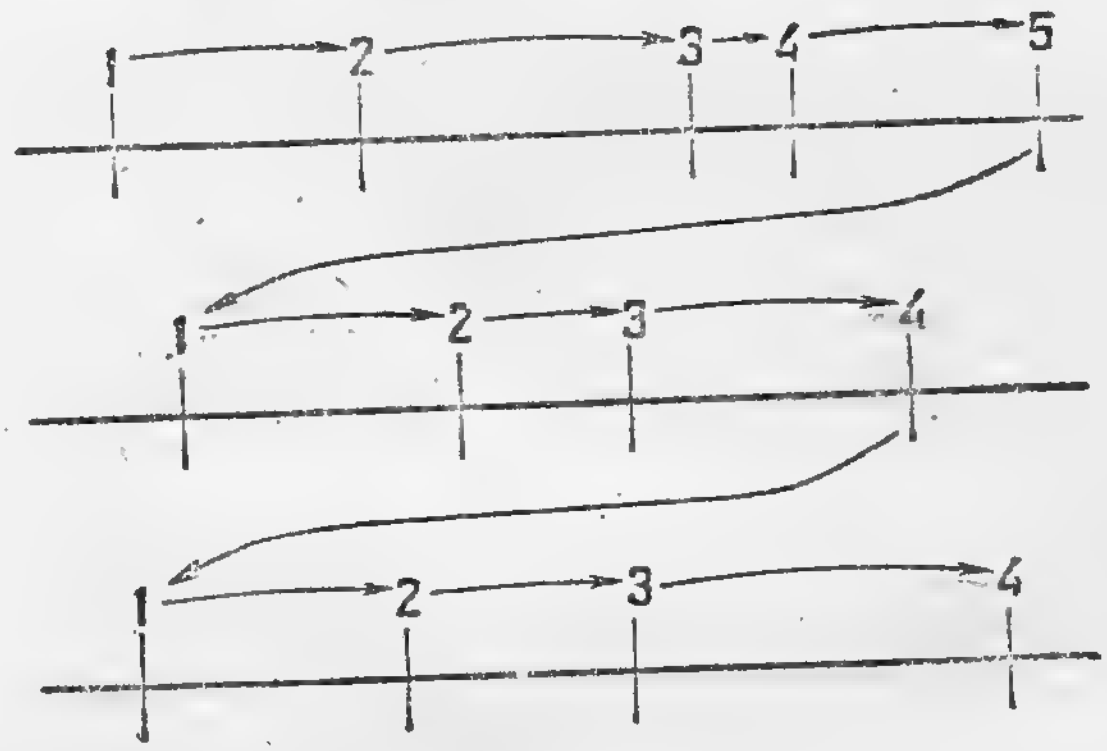

Рис. 1.

Вертикальные черточки обозначают точки фиксации, стрелка между ними—направление движения глаз, числа—порядок фиксаций

Это значит, что если глаза какого-либо хорошего чтеца делают по 3—7 остановок на строке, то у плохого чтеца на одной строке может быть 10—15 пауз, а на другой 40—50. Иногда даже на одной половине строки начинающий делает 5—6 пауз, а на другой 25—30, если, например, там встретятся какие-либо более трудные слова. У хорошего чтеца длительность паузы при чтении простого текста имеет незначительные колебания, например от 0,2 до 0,4 секунды, а у плохих длительность паузы колеблется в столь сильной степени, что даже трудно установить хоть сколько-нибудь определенные границы времени, затрачиваемого на одну паузу.

Наконец, очень существенно отметить и еще одну особенность чтения начинающих чтецов, которую тоже можно проследить, исследуя характер движения глаз при чтении. Речь идет о так называемых «возвратных движениях».

Даже у хорошего чтеца далеко не всегда глаза двигаются по строке только в одном направлении (слева направо), например, как это схематически изображено на рисунке 1.

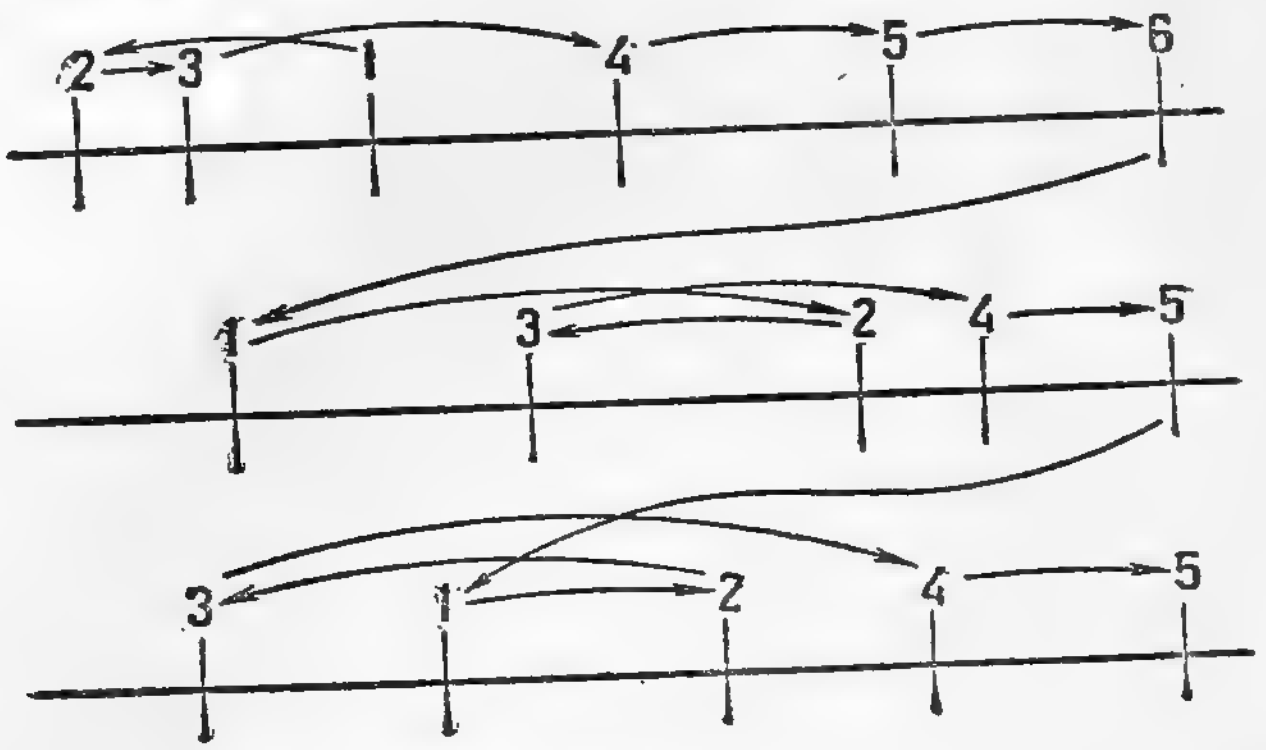

Рис. 2.

1. Горизонтальные линии обозначают строки текста. 2. Вертикальные черточки—места строк, которые фиксируются глазами. 3. Цифры вверху черточек—порядковый номер фиксации на данной строке. 4. Стрелки между вертикальными черточками—направление движения глаз. Таким образом, например, на первой строке после первой фиксации глаза чтеца перешли к началу строки (фиксации 2).

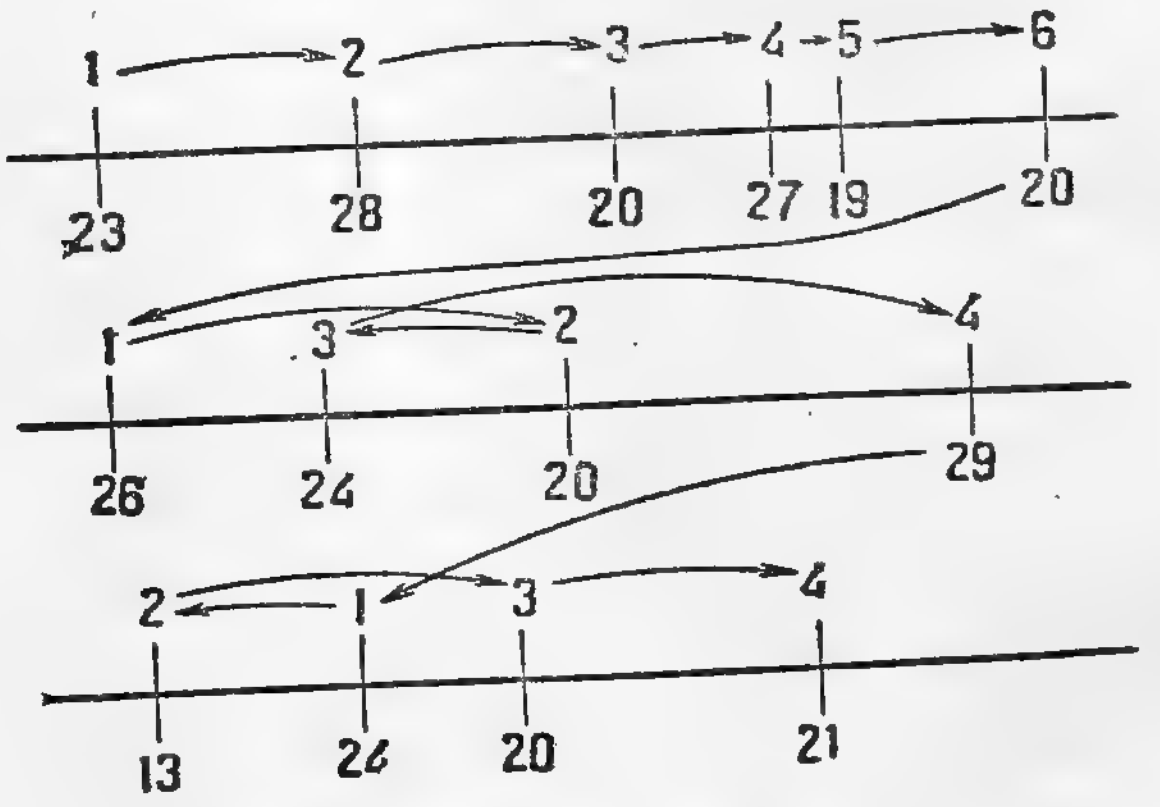

Рис. 3. Схема движения глаз хорошего чтеца.

1. Горизонтальные линии обозначают строки текста 2. Вертикальные черточки—места строк, которые фиксируются глазами. 3. Стрелки—направление движения глаз. 4 Цифры внизу черточек – время фиксации в сотых долях секунды 5. Цифры вверху черточек—порядковый номер фиксации на данной строке. Так, например, вторая строка рисунка 3 обозначает, что было сделано четыре фиксации. После второй фиксации было «возвратное движение» глаз.

Наоборот, опыты показывают, что иногда возникают движения глаз в противоположном направлении (т. е. не слева направо, а справа налево), что схематически можно изобразить следующим образом (см. рис. 2).

Такие «возвратные движения» часто связаны с трудностями текста, относящимися либо к содержанию (например непонятное слово), либо к оформлению (например стертое, нечетко или ошибочно написанное слово). Поэтому, чем труднее текст и чем хуже оформление, тем, как правило, чаще возникают «возвратные движения».

Но особенно часты они у плохих чтецов и достигают максимума у начинающих. Если обучение грамоте поставлено плохо, то движение глаз иногда принимает совершенно нерегулярный характер. В таких случаях глаз чтеца движется по строке хаотически. Естественно, что вместе с тем продуктивность чтения снижается почти до нуля.

Мы можем теперь объединить наши данные о движении глаз при чтении у начинающих и у хороших чтецов в следующих схемах (см. рис. 3 и 4).

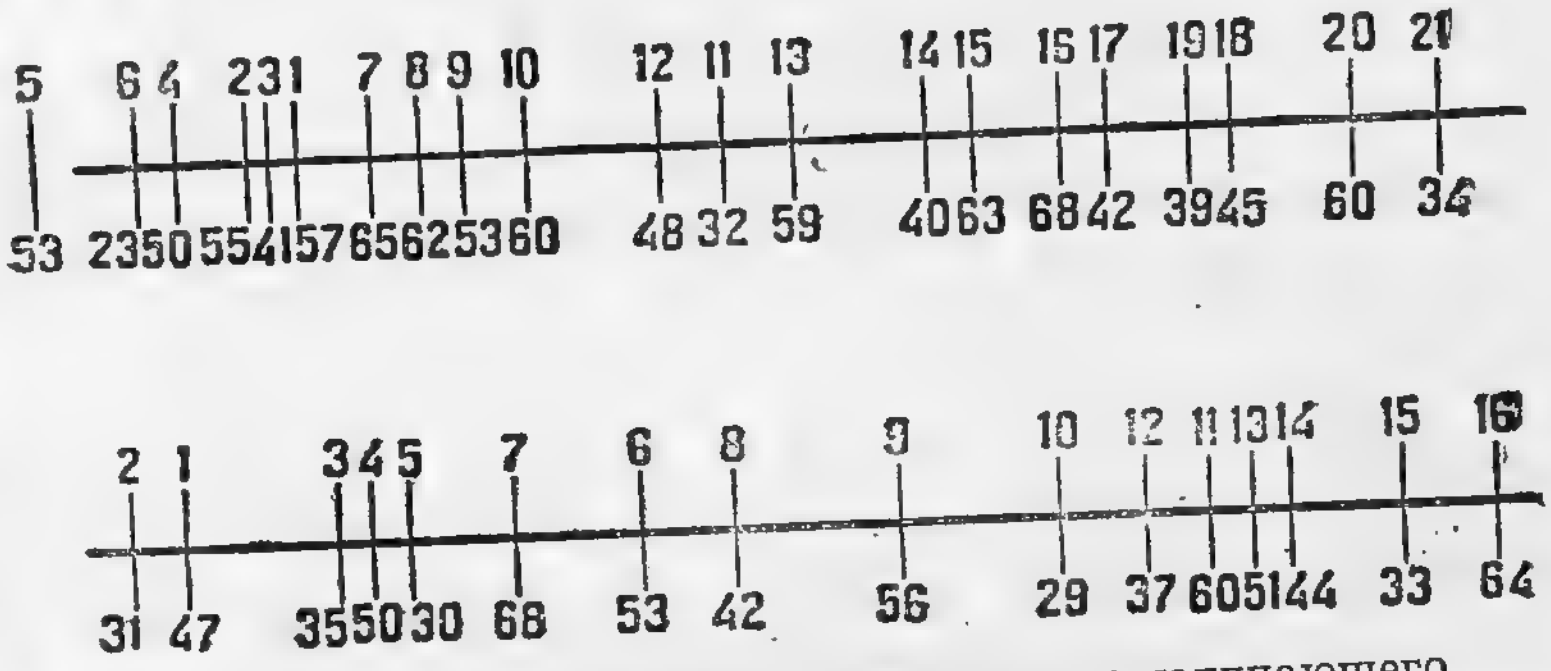

Рис. 4. Схема движения глаз при чтении у начинающего.

1. Горизонтальные линии обозначают строки текста. 2. Вертикальные черточки—места строк, которые фиксируются глазами. 3. Цифры внизу черточек—время фиксации в сотых долях секунды. 4. Цифры вверху черточек—порядковый номер фиксации на данной строке. Стрелки, обозначающие направление движения глаз, опущены.

Из схем ясно, насколько различается чтение начинающих и хороших чтецов.

И действительно, для начинающего каждое слово представляет задачу, разрешить которую не так уж просто. Ведь он, естественно, не может узнавать слова или хотя бы слоги «в лицо». Следовательно, начинающий должен иметь дело с отдельными буквами: он должен знать значение каждой буквы, т. е. какой звук данной буквой обозначается, а для этого, конечно, должен уметь различать отдельные звуки в словах. Лишь постепенно, во время постоянных упражнений, развивается умение сразу, «в лицо», различать целые слоги, а затем и слова.

Исходя из этого, неоднократно делали попытки придумать такой способ обучения грамоте, который помогал бы учащимся при чтении опираться на знание отдельных букв. Самым распространенным был так называемый звуковой метод. Согласно этому ме-

тоду предполагалось, что каждый звук нашего языка обозначается определенной буквой. Поэтому, мол, чтобы читать, нужно лишь научиться «чисто» произносить все звуки языка и запомнить соответствующие им буквы. Воспроизводя затем по буквам все звуки подряд, можно будет получать слова. Как будет подробнее указано ниже, этот метод получил большое распространение.

Однако самая основа этого метода неверна. Дело в том, что когда мы произносим сдово, то каждый звук этого слова непосредственно следует за другими звуками. Органы речи (язык, гортань, голосовые связки и т. д.) при этом совершают непрерывную работу. Они приходят в состояние покоя (при произнесении изолированных слов) только тогда, когда слово произнесено целиком.

Это можно изобразить такой схемой:

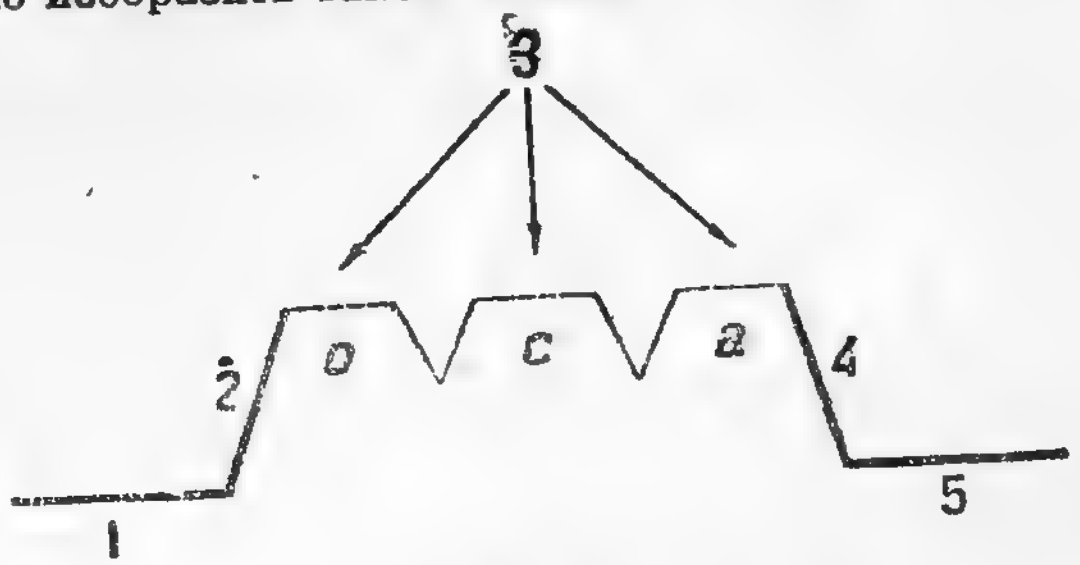

Рис. 5.

1 и 5. Наши органы речи находятся в покое. 2. Органы речи ставятся в положение, необходимое для произнесения слова. 3. Произнесение слова *оса* (работа органов речи). 4. Органы речи возвращаются с состояние покоя

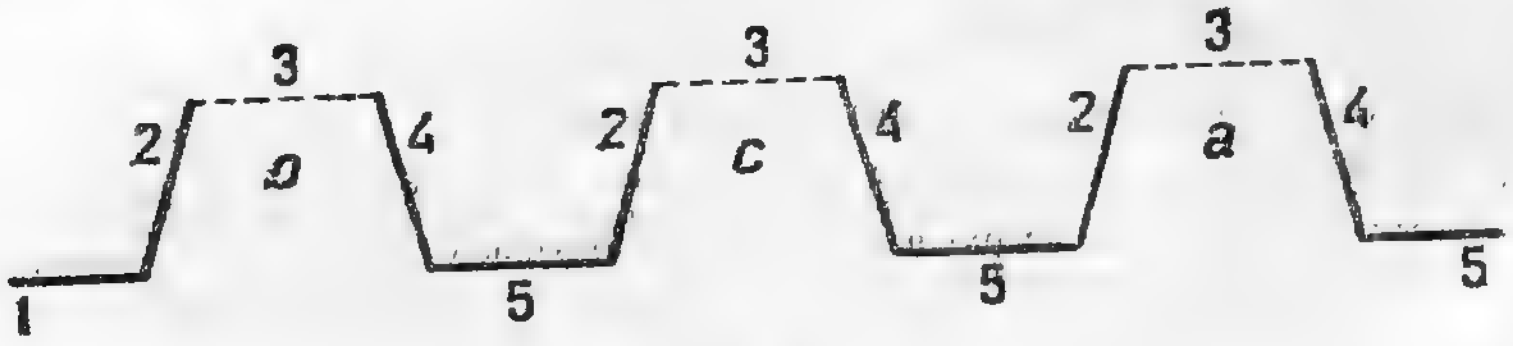

Рис. 6.

1 и 5. Органы речи находятся в состоянии покоя. 2. Подготовка к прознесению звука *о*. 3. Произнесение звука *о*. 4. Возвращение в состояние покоя и т. д.

Когда же мы произносим какой-либо отдельный звук, скажем, *о* или *а*, то наши органы речи каждый раз проходят те же самые три ступени, как и при произнесении целого слова. Они прежде всего выходят из состояния покоя, готовятся к произнесению звука, участвуют в его произнесении и возвращаются в состояние покоя. Та же самая картина будет и в том случае, если мы попытаемся произносить звуки какого-нибудь слова поочередно, например *о-с-а*. Это можно изобразить так (см. рис. 6).

Понятно, что как бы быстро мы ни произносили отдельные звуки друг за другом, лишние движения органов речи будут оставаться и мешать правильному произнесению слов. Поэтому при чтении

нельзя прибегать к попыткам произнести отдельные звуки слов. Читать можно либо целыми словами, либо (в начале обучения) произнося сразу целые слоги, в которых звуки неразрывно связаны между собою.

Здесь, однако, возникает известное противоречие. Ведь только что мы утверждали, что на первых ступенях обучения учащийся не может запомнить «в лицо» все слоги и тем более слова. А сейчас мы подчеркнули, что нельзя читать, произнося отдельные звуки, и что наименьшей единицей при чтении вслух является слог. Как же должен читать начинающий, если по отдельным звукам нельзя читать, а узнавать целые слоги он еще не может?

Для того чтобы понять, как разрешается это противоречие, необходимо учесть различие между процессом произнесения слова (или слога) и его восприятием. Произнести отдельные звуки слога—нельзя. воспринять же отдельные буквы слога—можно.

Поэтому задача сводится к тому, чтобы понять, каким образом, воспринимая буквы в отдельности, произнести слог как целое.

Вспомним, как обстоит дело у хорошего чтеца. Такой чтец воспринимает слог в целом и его буквы в отдельности гораздо скорее, чем он может их произнести. У него восприятие опережает его речь. Поэтому ему легко произнести слог как целое, если бы он даже и стал просматривать буквы слога по очереди.

Но что произойдет, если мы будем предъявлять нашему хорошему чтецу буквы с некоторой (небольшой) задержкой (например, прикрывая напечатанное слово листком бумаги с ровными краями и медленно передвигая листок слева направо)? Чтец будет читать протяжно, произнося один звук до тех пор, пока ему не покажут следующую букву (*сссооохххааа*). Речедвигательно и со звуковой стороны слово окажется целым, а со стороны зрительных восприятий—расчлененным на восприятие букв по отдельности.

У начинающего чтеца дело обстоит примерно так же. Произнести слог он может гораздо скорее, чем воспринять все его буквы, или даже хотя бы одну из них. У него восприятие отстает от произнесения, так как проходит известное время, пока он не узнает букв. Поэтому начинающий оказывается в положении хорошего чтеца, которому предъявляют буквы по очереди. Единственным выходом является чтение по слогам, причем приходится протягивать первый звук слога до тех пор, пока не будет воспринята следующая буква (*ссс-ххха*) [1]. Узнав *с* и начав его произносить, неграмотный переходит к восприятию *о*, и его органы речи не прекращают своей работы по произнесению *с* до тех пор, пока не будет узнано *о*. Получается несколько протяжное чтение, но чтение целыми слогами (см. рис. 7).

Качественное различие этого приема чтения от всех, перечисленных ранее, вполне очевидно. От чтения целыми слогами этот прием отличается тем, что здесь нет узнавания слога «в лицо», оперирования целым слогом как зрительной единицей, хотя и здесь слог произносится целиком.

---

[1] Само собой разумеется, что речь идет о тех слогах, которые не включают взрывных согласных. «Протянуть», например в буквальном смысле слова звук *п* в слоге *па* невозможно. Как дело обстоит в подобных случаях—будет сказано ниже.

БИБЛИОТЕКА
Государственный музей
№

От чтения по буквам (или «чистыми звуками») этот прием отличается тем, что хотя восприятие и происходит побуквенно, слог произносится протяжно, но как целое. Здесь нет лишних речедвижений. Нет здесь также и попыток произнести отдельные звуки. Речедвигательно и со звуковой стороны—это уже чтение целыми слогами. Зрительно же—это, однако, еще чтение побуквенное, так как буквы слога воспринимаются поочередно.

Значение этого приема как раз и заключается в том, что он дает возможность начинающему воспринять все буквы слога, не разбивая его произнесения. Как мы уже знаем, для этого требуется некоторое добавочное время, которое и выигрывается несколько протяжным чтением.

Однако не следует думать, что этот прием является единственным. Наоборот, у начинающих мы встречаем большое разнообразие приемов, при помощи которых они справляются с трудностями чтения. Некоторые из этих приемов вредны, так как они тормозят развитие навыка чтения. Сюда

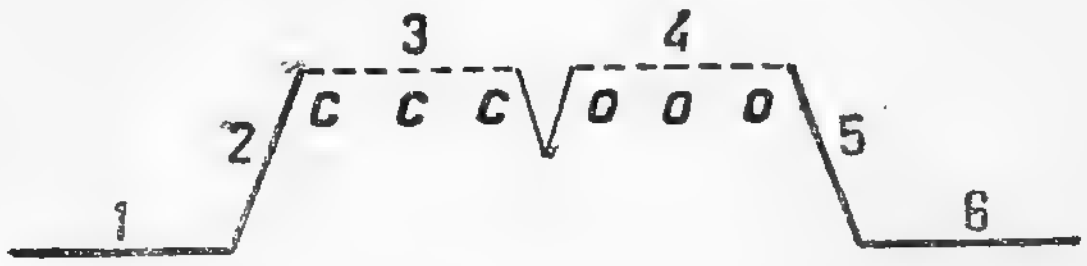

Рис. 7. Произнесение слога *со*.

1. Органы речи находятся в состоянии покоя. 2. Органы речи готовятся к произнесению звука *с*. 3. Протяжное произнесение звука *с*. 4. Произнесение звука *о*. 5. Органы речи находятся в состоянии покоя.

относятся прежде всего чтение по буквам (*Мы-а*, *шы-а*—*Маша*), чтение «чистыми звуками» (*М'а'ш'а*) и называние букв «про себя» с последующим произнесением всего слова или слога вслух. Последним приемом учащиеся часто вводят преподавателя в заблуждение: с внешней стороны кажется, что учащиеся «зачитали» целыми словами, а на самом деле они «буквослагают».

Почти с самых первых дней обучения неграмотный начинает запоминать целые слоги и даже коротенькие слова как единое целое и узнавать их «в лицо». Чем больше учащийся имеет дело с печатным материалом и чем чаще встречаются в последнем одни и те же слова и слоги тем скорее протекает этот процесс накапливания целых знакомых образов слов и слогов.

Но усвоение целых образов идет постепенно и относится главным образом к простым слогам (типа *ша*, *ли*, *он*, *лом* и т. д.). Более трудные слоги еще долго не воспринимаются как целое. Только к концу года учащиеся достаточно прочно переходят к чтению целыми словами и слогами. Необходимо, кроме того, отметить, что чтение целыми слогами в начале обучения и в конце его качественно отличается друг от друга. В начале обучения слог узнается по своей самой общей форме, без достаточного различения и учета входящих в его состав букв. Поэтому часто возникают ошибки, так называемое чтение «по догадке» (например вместо *ро-за*—*ро-са*, вместо *ко-са*—*ко-за* и т. д.).

К концу года, хотя целостный образ слога и играет ведущую роль при восприятии этого слога, все же вновь, хотя и в ином качестве,

возрастает значение отдельных букв, входящих в его состав. Поэтому ошибки подобного рода становятся более редкими.

Что же необходимо для того, чтобы могли развиться правильные навыки чтения? Совершенно ясно, что если учащийся в начале своего пути при чтении опирается на отдельные буквы, то он прежде всего должен знать звуковой состав речи [1]. Поэтому правильная методика должна в равной мере обеспечить звуковой и зрительный анализ слов, облегчить переход к чтению целыми слогами и словами и в то же время предохранить учащихся от неправильных приемов чтения.

Навыки, необходимые для письма

Прежде всего, чтобы записать речь, нужно уметь разбивать ее на слова. Это ясно, так как записанная слитно речь становится совершенно непонятной (например: *онакупиласебехлеба*). Нужно затем и уменье разбивать слова на слоги: записывать, как и читать, целыми словами начинающие еще не в состоянии.

Самое же главное, что необходимо при записи речи,—это навык слышать (различать) все звуки, входящие в состав слов. В самом деле, ведь основа нашего способа письма звуковая (фонетическая). Это значит, что мы при письме обозначаем все основные звуки слов значками-буквами. Такой порядок записи особенно отчетливо виден у начинающих. Например, при записи слова *машина* начинающий произносит его и внимательно к нему прислушивается. Таким путем он определяет входящие в состав слова звуки и уже затем обозначает их письменно буквами. Надо заметить, что может быть и другого рода письменность (способ письма), когда при записи особыми значками обозначаются не звуки, а целые слоги (силлабическое — слоговое письмо) или даже целые слова. В этих случаях бывает излишним уменье различать отдельные звуки речи. Но слоговое письмо и письмо целыми словами очень трудны: приходится выучивать бесконечное количество слов или слогов, как, например, в китайском языке. Гораздо проще и экономнее научиться нашему звуковому письму, где знаками обозначается всего лишь около трех десятков звуков. Поэтому-то звуковое письмо и вытеснило почти во всех культурных странах другие способы письма.

Кроме перечисленных навыков необходимо еще знать алфавит (буквы-значки), служащий для обозначения звуков языка. Знание алфавита предполагает в свою очередь два навыка: первый—уменье различать буквы зрительно, по их виду, и второй—знание названий этих букв: *эм*, *эн*, *м*, *н* и пр. Что здесь два навыка, а не один, видно из следующего: очень часто неграмотные смотрят, например, на *и*, а называют его *ны*. Это показывает, что названия букв неграмотный усвоил, а различает буквы еще плохо, путает сходные.

Наконец, самое важное—необходимо твердо знать, какой звук какой буквой обозначается. Если начинающий должен написать какое-либо слово, например *шуба*, причем он уже умеет различать все входящие в состав слова звуки и знает алфавит, то для записи слова

---

[1] Следует иметь в виду, что речь идет не о точном анализе всех звуков слова и об их обозначении соответствующими знаками: самая природа звуков речи не допускает точного выражения их отдельными знаками. Учащихся знакомят только с теми комплексами звуков, которые обозначаются буквами русского алфавита.

ему очень надо знать, каким именно знаком обозначить звук *ш*, каким—*у* и т. д. Часто бывает так: учащийся слышит, что второй звук в слове *шуба—у*, но не знает, какую букву следует поставить, чтобы обозначить этот звук, и ставит наобум любую известную ему букву.

Из всего сказанного ясно, что письмо (и складывание из разрезной азбуки) является по существу работой аналитической, протекающей при помощи анализа (разложение) речи до звука. Синтетическая видимость письма—обманчива: присоединение к написанным (или положенным) буквам еще одной (*рам+а=рама*) еще не есть синтез. Прежде чем приложить одну букву к другим, учащийся должен проанализировать (разложить) по слуху слово. Поэтому момент анализа обязателен. Но учащийся может присоединять одну букву за другой, не прочитывая складываемого слова и тогда момент синтеза будет вовсе отсутствовать.

Перечисленных знаний и навыков достаточно для того, чтобы учащийся мог изобразить простые слова при помощи разрезной азбуки. Для письма же, каким обычно пользуются в жизни, необходим еще один навык—уменье изображать буквы, вернее—слова, при помощи карандаша или пера. (Письмо слов несколько отличается от письма отдельных букв, о чем будет сказано ниже.) Кроме того для грамотного удобочитаемого письма необходимо еще соблюдение ряда правил, знание орфографии (правописания). Этому вопросу посвящена глава XIII.

Таким образом, для настоящего письма необходимы следующие основные знания и навыки (не считая, конечно, главного—уменья выразить в нужных словах свою мысль):

1. Уменье разложить речь на слова.
2. Уменье разделить слова на слоги.
3. Уменье слышать и различать звуки, входящие в состав слов (слогов).
4. Знание того, какой звук какой именно буквой обозначается.
5. Уменье записывать слова.
6. Знание орфографии.

Так обстоит дело с навыками письма у начинающих. У хорошо грамотных в этом навыке происходят существенные изменения. Как хороший чтец не анализирует напечатанного слова, а воспринимает его целостный образ, так и человек с хорошими навыками письма не должен анализировать речь, чтобы отмечать каждую букву соответствующим ей знаком. Слово пишется уже как целое. Иногда легче правильно написать слово трудное по своей орфографии, чем сказать, как его следует писать. В таких случаях недостаток знания компенсируется хорошо развитым навыком: человек уже пишет автоматически, без предварительного анализа. Но такое письмо всегда является результатом длительной практики, и начинающие придут к нему очень нескоро, начав свой путь с анализа.

Связь между письмом и чтением при обучении грамоте

Рассматривая таким образом навыки чтения и письма, можно убедиться, что многие моменты у этих навыков являются общими.

В самом деле, и для чтения и для письма необходим навык разложения речи на слова и слоги. Очень важно и для чтения и для письма умение различать звуки речи. Точно так же и в том и другом случае необходимо знание алфавита.

Все это навыки различной трудности. Самым трудным является умение различать звуки речи. Грамотному человеку кажется очень легким и простым определить, например, что в слове *дом* три звука, для неграмотного же это весьма сложная задача. Она требует много сил и времени. Однако без этого уменья нельзя научиться читать. Человек, который не может разложить слово на звуки, никогда не будет по-настоящему уметь читать. Отсюда становится ясным, какая близкая связь между письмом и чтением при обучении грамоте.

Ведь самым удобным способом для разложения речи на звуки является тот, который применяется начинающими при письме. Поэтому письмо может лучше всего помочь неграмотному преодолеть трудности знакомства со строением нашей речи. В то же самое время, постоянно имея при письме (и складывании из разрезной азбуки) слов дело со слогами и целыми словами, учащийся привыкает схватывать их как целое, узнавать слова и слоги «в лицо».

Следует отметить, что при складывании из разрезной азбуки чтение протекает своеобразным путем, очень помогающим развитию этого навыка.

Начинающие большей частью прочитывают складываемое слово не один раз, а многократно, в самых различных комбинациях. Предположим, учащиеся складывают слово *газета* и положили первые две буквы: *га*. Сложенное тут же прочитывается—*га* (чтобы узнать, какая буква идет дальше). Затем очень часто так же прочитываются и *газ* и *га-зе*, *га-зет*, *га-зе-та*. Такое чтение в процессе складывания слов из разрезной азбуки подчеркивает слоговой и звуковой состав слова. В то же время оно помогает усвоению отдельных элементов слова.

Благодаря этому значительно облегчается переход к типу чтения хорошего чтеца (целыми словами).

V. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

В настоящее время к обучению взрослых грамоте, помимо кадровых преподавателей, привлечены сотни тысяч общественников. Естественно, что они часто занимаются с неграмотными либо по старинке, как их когда-то самих учили, либо вообще без всякой системы, как попало, либо же, наконец, работают методами, приспособленными для детей. И то, и другое, и третье очень замедляет ход обучения, иногда настолько, что учащиеся теряют терпение, бросают занятия посредине года и уходят из школы.

Мы остановимся на наиболее распространенных ошибках, так как, рассматривая их, можно научиться избегать промахов и лучше понять правильный метод занятий.

Буквослагательный метод

Прежде всего разберем так называемый буквослагательный метод.

Этот способ обучения грамоте на первый взгляд очень прост и понятен. Заключается он в том, что учащимся дают заучивать

все буквы (или часть их), а затем из них складывают слоги: *а, бе—аб*; *а, ве—ав*; *бе, а—ба*; *ве, а—ва* и т. д. В настоящее время на практике этот метод в чистом виде не встречается. Вместо слогов теперь читают сразу же слова, причём буквы называют однообразно: *мы, вы, гы*, или *ме, ве, ге*, или *м, в, г*; *Мы, а—Ма*; *ши, а—ша—Маша*, или *н'а'ш д'о'м—наш дом* и т. д.

Совершенно ясно, что ученик при таком обучении никак не может понять, как из *Мы* и *а* получается *Ма* или из *д* и *о—до*. Однако, в конце концов, и по этому способу научаются читать. Объясняется это тем, что учащиеся, работая все время с буквами и словами, привыкают различать звуки речи и сами устанавливают, какой звук обозначает та или иная буква. Кроме того помогает постепенно происходящее запоминание слогов. Но такой навык приходит очень не скоро, так как он приобретается механически, бессознательно. Иногда учащиеся только к концу года начинают кое-как читать. Чтение же при занятиях по этому способу вырабатывается «спотыкающееся», малоосмысленное, однообразное: *Мы, а—Ма*; *ши, а—ша—Маша*; *п'о'ш'л'а—пошла* и т. д.

Само собой разумеется, что этот метод очень прост для преподавателя, но очень труден для учащихся. Им приходится заучивать наизусть массу букв сразу, запоминать слоги (безразлично: отдельно или в словах). Самое же главное—при этом методе обучение чтению все время остается загадочным. Учащимся непонятно, почему у грамотных слова «выходят», а у них нет. Эта неосмысленность хода обучения и отбивает у них охоту заниматься.

Ошибка этого метода заключается в том, что предполагается, будто для умения читать, достаточно только затвердить буквы. Как мы уже знаем, дело обстоит гораздо сложнее.

Звуковой метод (звуковка)

Другой метод, очень распространенный среди общественников,—это «звуковка» (звуковой метод). Суть его заключается в том, что считают возможным воспроизвести отдельно звуки, соответствующие буквам, а потому и начинают обучение с изолированных звуков. Ход обучения при этом методе очень ясен.

Учащимся дают понять, что наша речь состоит из звуков и что эти звуки обозначаются буквами. Затем стараются приучить учащихся возможно «чище» выговаривать эти звуки. Из звуков учат складывать—«сливать»—слоги и потом уже переходят к чтению слов и фраз.

С первого взгляда кажется, что этот метод понятен и прост как для учителя, так и для учащихся.

Однако при обучении этим способом наблюдается следующее:

Вместо того чтобы читать слова гладко, учащиеся начинают «буквослагать»: *М'а'ш'а—Маша* и т. д.

Все усилия преподавателя, который торопит учащихся и заставляет их читать быстрее, «единым духом», и старания самих учащихся не помогают делу. Из отдельных звуков никак не выходит слитного слова. Воспроизвести отдельные звуки так, как они слышатся в слове, невозможно. Поэтому бесплодны все попытки учителя заставить учащихся говорить звуки «чисто», т. е. так, как они слышатся в слове. Получающиеся при этом «чистые» звуки есть не что иное как очень сокращенное название букв: сказать ли *м'* или же *мы*, *п'* или же *пы*—по сути дела одно и то же. Понятно, что из названия букв, сколько ни «сливай», получить слово никак нельзя. Отсюда неудачи при звуковом методе обучения: он почти всегда вырождается в буквослагательный, о котором мы уже говорили раньше.

В школе для детей обычно при звуковом методе начинали обучение с так называемых подготовительных упражнений.

Эти упражнения в основном сводились к разложению фраз на слова и слов на слоги и звуки и наоборот—к «слиянию» звуков в слоги и слова.

Такие звуковые упражнения длились дней 15, а иногда до 6 недель, причем учащиеся до конца этих подготовительных занятий не имели дела ни с чтением, ни с письмом. Упражнения шли «вхолостую», без показа печатного материала или даже букв. Само собой разумеется, что подобные занятия были скучны, утомительны и с точки зрения учащихся совершенно бессмысленны.

Но у «звуковки» есть и положительные стороны.

Первая хорошая сторона ее та, что она, как мы указывали выше, привлекает внимание учащихся к звуковому составу речи. Вторая хорошая сторона этого метода—стремление сделать понятным для учащихся ход обучения грамоте. Но все это обесценивается тем, что самые объяснения, которые даются учащимся, как мы видели, в корне неправильны.

«Звуковка» наталкивает учащихся на бесцельные старания произнести звуки «чисто»; так как из этих усилий ничего хорошего не выходит, учащиеся склонны думать, что вина лежит в их непонятливости, и остывают к учению.

Метод целых слогов

Есть целый ряд способов обучения грамоте, при которых работу начинают с заучивания целых слогов и с чтения слов, составленных из выученных слогов. При этом исходят из того соображения, что наименьшие части, на которые можно делить речь, не искажая ее звуковой стороны,—это слоги. Поэтому при слоговых методах избегают как доводить анализ (разложение) речи до звуков, так и называть буквы. Учащимся приходится выучивать очень большое количество слогов наизусть. В конце концов, учащиеся начинают читать любой текст, хотя не все слоги этого текста они узнали раньше. Объясняется это тем, что во время обучения учащийся постепенно знакомится с звуковым составом речи и с истинным значением букв. Это знакомство облегчается порядком работы: слоги даются для заучивания в строго определенном порядке. Сперва заучиваются разные согласные с одной и той же гласной (*жа*, *та*, *ша*), затем разные гласные с одной и той же согласной (*жо*, *жу*) и т. д. Слоги сначала берутся простые—из двух букв (*па*, *ва*, *га*), затем более сложные—из трех букв (*кот*, *тот*) и т. д.

Недостатки этого метода ясны: зазубривание слогов трудно и скучно даже для детей и вовсе уже недопустимо для взрослых. Этот метод не обращается к сознанию учащихся, которым остается непонятным ход обучения. Он требует планомерного перехода от более легких слогов к более трудным и целого ряда приемов, помогающих запоминанию слогов. Все это дается преподавателям только многолетней практикой. Хорошей стороной слогового метода является плавное чтение учащихся, но это требует длительного срока обучения.

Метод целых слов

В Америке был разработан и привился метод, помогающий учащимся избегать трудностей «слияния». Метод этот основывался на заучивании целых слов, простых и коротких (которых в английском языке очень много). Этот метод привлек внимание американских педагогов главным образом потому, что в английском языке правописание очень разнится от произношения. Одна и та же буква в различных словах читается часто совершенно по-иному. Опираться на отдельные буквы при чтении на английском языке очень трудно. Однако и при «американском» методе путем сопоставления выученных слов постепенно происходило изучение звукового состава языка. Поэтому учащиеся, выучив несколько сот слов, начинали читать любой текст.

Это изучение целых слов продолжалось часто более полугода.

Пока учащиеся имели дело с заучиванием целых слов, их всячески охраняли от сознательного пользования звуко-буквами. Естественно, что писать дети не могли. Письмо заменялось срисовыванием, копированием слов с готового текста, при котором не требовался звуковой анализ.

Был выработан ряд методических приемов, которые должны были облегчить детям механическую работу заучивания целых слов. Иногда обучение принимало характер игры, но суть всегда была одна и та же: дать возможность учащимся лишний раз узнать и «прочесть» какое-либо слово.

Русский язык сильно отличается от английского своим более простым правописанием. Естественно, что он и не требует при обучении грамоте заучивания целых слов. Однако разновидности «американского» метода были у нас одно время в моде, а отдельные приемы этого метода проникли во многие способы обучения чтению.

Метод целых слов неприемлем для нас, потому что:

1. Обучение в своей основе происходит чисто механически. Учащиеся начинают читать, не понимая, как и почему они «вдруг» начали читать.

2. Метод опирается главным образом на память, так как приходится заучивать множество слов наизусть.

3. Процесс обучения грамоте очень долог.

4. Учащиеся, привыкая схватывать слова по общему виду, часто ошибаются при чтении, «читают по догадке».

5. Настоящее письмо несовместимо с обучением американским методом, так как оно (письмо) предполагает знание звукового состава речи (о чем мы говорили раньше, рассматривая навыки, необходимые для письма).

«Метод целых слов» дал очень отрицательные результаты, особенно в детской школе, и дети, обучавшиеся по этому методу, были орфографически неграмотны, плохо читали. Поэтому метод целых слов теперь не применяется.

VI. КАК ЖЕ СЛЕДУЕТ ОБУЧАТЬ ГРАМОТЕ

Беседа, деление речи на слова

Преподаватель начинает урок с беседы, выясняющей, что основная задача учащихся—научиться грамоте. Для этого необходимо уметь не только читать, но и писать. Записывается же наша речь отдельными словами при помощи букв. Отсюда уча-

щиеся делают вывод, что первая задача при обучении грамоте— научиться распознавать в речи отдельные слова. После этого учащиеся уже могут осмысленно приступить к делению речи на слова. Производится это при помощи слуха и по смыслу и вместе с тем поясняется зрительно на примерах. Начав с простых фраз из двух слов, постепенно увеличивают число слов в фразе до трех-четырех, например, *наша машина*, *наша машина работает*, *наша машина хорошо работает*; *мы учимся*, *работница Маша учится* и т. д. Первые фразы преподаватель дает сам и сам же разлагает их на слова, вместе с тем указывая на то, что и написаны эти слова отдельно. Затем преподаватель только дает пример, а учащиеся сами определяют число слов. Наконец, уже сами учащиеся находят примеры, сперва называя фразы с произвольным количеством слов (от двух до четырех), после же— на заданное преподавателем число слов. Возможно, что не все учащиеся смогут выполнить эту задачу в первое же занятие. Однако не следует задерживаться на этой работе слишком долго. Твердый навык создается у учащихся в последующие уроки. Важно только, чтобы учащиеся ясно поняли, что наша речь состоит из слов. Фразы, на которых производился анализ (разложение речи на слова), ни в коем случае не должны заучиваться наизусть ни со слуха, ни зрительно. Для связи с дальнейшей работой целесообразно употребить предназначенное для выделения звуков слово в нескольких прорабатываемых фразах.

Деление слов на слоги

Достигнув полного понимания деления речи на слова, переходят к делению слов на слоги. Преподаватель прежде всего указывает на смысл предстоящей работы и разъясняет, что читать целыми словами начинающему трудно. Чтению может помочь деление слов на части. Преподаватель показывает в качестве примера деление простого двухслогового слова на слоги (например: *на-ша*, *Ма-ша* и т. д.).

При этом показывается составленное из разрезной азбуки слово. Производя его деление на слоги, преподаватель вместе с тем делит составленное из разрезной азбуки слово на две части (*на-ша* и т. д.), называя каждую из них отдельно. В дальнейшем порядок работы такой же, как и при делении фраз на слова: от более простых задач к более трудным, от менее самостоятельной работы учащихся к более самостоятельной. Слова берутся простые, понятные учащимся, состоящие не более чем из 3—4 слогов. Эта работа труднее для учащихся, чем деление

речи на слова. Поэтому здесь приходится применять различные приемы, помогающие учащимся. Можно, например, распределить работу между двумя учащимися: один из них говорит первый, а другой—второй слог слова. Трудно усваивающим преподаватель может давать первый слог, предлагая в то же время наводящую фразу, например: я *читаю кни..*, а учащийся доканчивает *гу* и т. п. Можно употреблять целый ряд других способов. Не следует ставить себе задачу добиться твердого навыка в делении слов на слоги в продолжение первого же занятия [1]. Этого можно достичь только на протяжении 4—6 уроков. Но и здесь необходимо, чтобы на первом же уроке учащиеся ясно поняли деление простых слов. Как и при делении на слова, заучивать наизусть написанные и разделенные на слоги слова не следует.

Всей работе по делению речи на слова и слов на слоги на первом занятии уделяется около часа.

Изучение звукового состава слова

Звуковой анализ слов. Переходя к следующей части урока, преподаватель объясняет, что в словах и слогах можно слышать различные звуки.

Для того чтобы научиться записывать и читать слова, необходимо каждый звук слова обозначить определенным значком—буквой. Для этого нужно уметь слышать и различать отдельные звуки в словах и знать, какой буквой каждый звук обозначается. Преподаватель разъясняет, что слов в речи очень много, поэтому записывать слова каким-либо другим способом (например, употребляя для каждого слова картинку) очень трудно. Запись же при помощи обозначения отдельных звуков легка, так как обозначается всего около трех десятков звуков. Преподаватель объясняет далее, что научиться различать отдельные звуки можно, если прислушиваться к ним при протяжном произношении слов. Помочь в этой работе может также наблюдение за положением рта, потому что положение рта меняется с каждым новым звуком. Затем преподаватель четко произносит по слогам выбранное для работы слово, например *ммаа—ммаа*, выделенное из какого-либо предложения. Учащиеся определяют число слогов в этом слове [2]. Затем учащиеся пробуют сами произнести

---

[1] Деление слов на слоги следует проводить, если на первом уроке взято для проработки двусложное слово (типа *рама*). Если же мы имеем односложное слово (например *лом*), деление на слоги можно отнести на последующие уроки.

[2] Эта часть работы опускается, если взять односложное слово (*лом* и т. д.).

его протяжно, прислушаться и самостоятельно определить число звуков в первом слоге этого слова, затем и во втором. Очень часто учащиеся не в состоянии проделать эту работу сами. В таких случаях преподаватель должен притти им на помощь и протяжным произнесением оттенить ускользающий от внимания учащихся звук.

Следует иметь в виду, что эта работа должна производиться учащимися вполне сознательно и активно. Нередко в массовых школах можно наблюдать, что учащиеся говорят слова нараспев, не понимая, зачем это им необходимо. Не улавливая сути и значения работы, они бессмысленно тянут слова хором вслед за преподавателем, иногда с трудом удерживаясь от смеха.

Только вполне поняв цель этого приема и направляя все свое внимание на анализ слова, начинающие действительно научатся улавливать в слове все звуки, входящие в его состав.

Добиться серьезного отношения к звуковому анализу тем более важно, что самостоятельный звуковой анализ преследует еще одну существенную цель.

Дело в том, что так называемые взрывные согласные звуки (*п*, *б* и т. д.) с большим трудом поддаются выделению по слуху. В слоге *па* звук *п* нельзя «тянуть», а потому неграмотный далеко не всегда может его расслышать. Вот в этих случаях особенно важен не только слуховой, но и речедвигательный анализ.

Непривычно напряженное состояние речедвигательного аппарата (губ, языка, гортани) в момент произнесения согласных позволяет легко абстрагировать (выделить) особые речедвигательные установки, соответствующие этим согласным. Тем самым, естественно, облегчается их выделение и слухом.

Ведь при чтении у начинающих нет узнавания целого слога, и даже буквы узнаются ими далеко не с той скоростью, с какой они воспринимаются хорошим чтецом. Поэтому начинающему приходится затягивать прочтение первой буквы слога, чтобы успеть узнать вторую (*ммма-ма*). Совершенно ясно, что анализирующее произношение (*мма-ма*) имеет в сущности много общего с таким чтением. И там и здесь мы имеем одинаковую двигательную часть процесса. Поэтому слуховой и речедвигательный анализы не только способствуют различению отдельных звуков в речи, но и подготовляют почву для развития правильного приема чтения начинающих.

Из всего изложенного выше ясно, что работа ни по чтению, ни по составлению и письму слов не может подвигаться вперед, если учащиеся плохо усвоят звуковой состав слова. Здесь уже необходимо добиться не только по-

нимания того, что в состав слов входят различные звуки, но и действительного умения различать все звуки прорабатываемого слова. Поэтому работе по разложению слова с помощью слуха и наблюдению за положением рта уделяется вполне достаточное время. Облегчить эту задачу можно, правильно выбрав слово, о чем будет сказано ниже.

Выделение звуко-букв

После того как учащиеся ознакомились с звуковым составом слова, следует приступить к очень важной работе—увязке выделенных звуков с соответствующими им буквами, или, как говорят, к «выделению звуко-букв».

Для этой цели преподаватель печатает на доске прорабатываемое слово или, еще лучше, выставляет это слово, составленное и склеенное из разрезной азбуки. Он предупреждает учащихся, что сейчас необходимо будет проследить, какой буквой обозначается каждый звук. Учащиеся вновь разбивают слово на слоги. Преподаватель разбивает также составленное из разрезной азбуки слово на части и отодвигает первый слог от второго. Затем учащиеся определяют последнюю букву в первом слоге (*маа-а*). Преподаватель вместе с тем отделяет букву *а* и обращает на нее внимание учащихся. После этого учащиеся выделяют звук *м* и преподаватель указывает на соответствующую букву *м*. В таком же порядке происходит проработка второго слога—*ма* [1].

Звуковому анализу и выделению звуков может помочь и наблюдение за положением рта. Для ряда звуков этот прием очень удобен. Так, звуки *м*, *с*, *р*, *в* произносятся при очень определенном и легко улавливаемом положении рта. Поэтому, особенно вначале, стоит привлечь внимание учащихся в таких

[1] Можно эту работу провести и другим путем: преподаватель печатает на доске проработанное слово. Он предупреждает учащихся, чтобы они проследили, какой звук обозначается какой буквой. Преподаватель прочитывает это слово медленно, слегка протягивая все звуки—*ммаа-ммаа*, и одновременно указывает на соответствующие буквы. Он повторяет это несколько раз и, затем просит учащихся проделать то же самое у доски. Следует читать это слово с л и т н о, не разделяя его на отдельные звуки *М'а'м'а*, но слегка протяжно. Выяснив, что учащиеся могут эту работу проделать самостоятельно, т. е. прочесть данное слово не разрывая входящих в него звуков, и в то же время указывая на соответствующие буквы, преподаватель может перейти к дальнейшей работе в указанном ниже порядке.

Более подробно правила выделения звуко-букв изложены на стр. 41—42.

случаях к положению их рта при произнесении изучаемых звуков. Однако этим приемом не следует злоупотреблять и давать слишком подробное описание положения рта или же прибегать к этому приему при прохождении каждого нового звука.

Когда учащиеся проделали эту работу, слово составляется преподавателем вновь. Оно прочитывается учащимися совместно с преподавателем по слогам, слитно, медленно, даже несколько протяжно. Преподаватель указывает, что читать можно только целыми слогами, затем слово прочитывается по слогам еще раз вместе с преподавателем и несколькими учащимися отдельно.

Для того чтобы закрепить результаты этой работы, употребляют ряд соответствующих упражнений.

Прежде всего проводится упражнение, закрепляющее умение различать знакомые звуки в словах. Преподаватель просит найти слова, начинающиеся с какого-либо определенного, уже проработанного звука, например: *м*, *а* и т. д. (*Маша*, *мыло*, *машина*, *арбуз*, *Анна*).

Затем, для того чтобы учащиеся лучше запомнили буквы им предлагается найти их на первой странице букваря. Во время работы с буквами учащимся напоминается, что знание букв еще не приводит к чтению. Можно знать буквы и их названия и все же не уметь читать.

Большею частью многие из неграмотных уже ранее знали название букв. Такие учащиеся (звуко-буквенники) встречаются в каждой группе. Поэтому, когда учащимся приходится сталкиваться с названием букв, они употребляют уже известные им названия (большей частью *мы*, *вы*, *ны*, *ры* и т. п.). Переучивать их на первых уроках нецелесообразно. Преподаватель должен называть буквы единообразно, хотя бы так, как только что было сказано, оставляя ознакомление с правильным наименованием букв (например: *эр*, *эм*, *не* и т. д.) до послебукварного периода.

Составление слов из разрезной азбуки

Теперь учащиеся знают все необходимое для письма: они умеют различать входящие в состав проработанного слова звуки; знают, какими буквами эти звуки обозначаются. Но самый процесс записывания (письмо карандашом, чернилами или мелом) сложен для учащихся. Учащиеся пишут очень медленно, выводя каждую букву с большим трудом. На это уходят все их силы, все их внимание. Обдумывать одновременно, что им следует писать, учащимся очень трудно. Поэтому вместо письма прибегают к составлению слов и предложений из разрезной азбуки.

Здесь неграмотному уже даны готовые буквы и тем самым работа упрощена, так что учащиеся легче могут составлять слова. Но и эта работа для них еще трудна. Преподаватель вначале должен помочь им, указав, как следует производить эту работу. Составлять слова нужно по слогам. Учащиеся предварительно сообща делят взятое слово на слоги и затем под руководством преподавателя по слуху определяют входящие в состав первого слога звуки. После этого они составляют этот слог из разрезной азбуки и затем в том же порядке прорабатывают и составляют второй слог. Составленное слово прочитывается по слогам. Учащиеся при чтении указывают читаемый слог.

Составление слов из разрезной азбуки имеет очень большое значение. При этой работе учащиеся должны прежде всего произвести звуковой анализ слова. Как мы уже знаем, это при обучении чтению одна из самых важных задач. Мы указывали ранее и на ее трудности. Составление слов из букв разрезной азбуки даст возможность производить эту работу сознательно, осмысленно. Учащиеся знают, зачем они разлагают слово, с какой целью им нужно услышать каждый звук слова. Кроме того при таком слуховом анализе соответствующие буквы все время находятся перед глазами учащихся, и поэтому они лучше запоминают значения каждой из них. Наконец, учащиеся при составлении слов из разрезной азбуки много раз сталкиваются с целыми словами и слогами. Эти слова и слоги в течение работы сами собой постепенно запоминаются как целые образы. Запоминание идет при этом без всякой зубрежки и специального заучивания. Оно, следовательно, не отягощает лишней нагрузкой учащихся и в то же время помогает им перейти скорее на чтение целыми слогами и словами. Все сказанное подчеркивает, какую важную роль играет разрезная азбука. Но только пользоваться ею надо умело. Ведь мы употребляем ее вместо письма карандашом или чернилами с целью облегчить нагрузку учащихся, дать возможность им сосредоточиться только на одной определенной работе.

Поэтому самый порядок нахождения букв разрезной азбуки должен быть упрощен. С этой целью полезно устроить длинный ящик с отделениями для букв либо мешочек с отделениями, в которые вкладываются определенные буквы.

Если (в самом крайнем случае) нет возможности изготовить ящик или мешок для букв разрезной азбуки, пусть учащиеся раскладывают в определенном порядке эти буквы на середине

слова. Преподаватель может закрепить на столе кнопками уже пройденные буквы алфавита (сперва в один ряд, позже, когда букв наберется 12—15, в два). Учащиеся перед уроком распределяют столбиками все имеющиеся буквы на соответствующие им места. Это облегчает и ускоряет нахождение необходимых в данный момент букв. Очень важно, чтобы работа по составлению слов из разрезной азбуки протекала самостоятельно. Между тем слабые учащиеся, для которых как раз эти занятия наиболее необходимы, часто «списывают» у более сильных товарищей. При этом подражают они настолько механически, что ставят буквы в том же положении и в том же порядке, какой они видят у сидящих напротив товарищей. (Так из слова *дом* у них получается «*мод*»). Ясно, что такая работа не может принести никакой пользы. Она скорее приносит вред. Даже в том случае, когда слабый «списывает» у сидящего рядом и «списывает» правильно, польза ничтожна: учащийся избегает самого ценного момента—звукового анализа слов. По той же причине следует стремиться к максимальной самодеятельности учащихся во время занятий с разрезной азбукой. Для этого необходимо правильно распределять нагрузку среди учащихся, давая слабым меньше слов для составления, чем более сильным. Как и во всех других работах, на слабых учащихся следует обратить большее внимание, постоянно руководить ими и помогать им. Не следует, однако, просто подсказывать отстающим. Нельзя лишать их самостоятельности, а наоборот—необходимо всемерно побуждать их к ней, ободряя и наводя их на правильный путь.

Дальнейшая проработка первого слова

После того как учащиеся прочли составленное из букв разрезной азбуки слово, преподаватель показывает, как пишется это слово (крупно на доске). Учащиеся прочитывают еще раз написанное на доске слово и списывают его в тетрадь. При этом преподаватель указывает, не останавливаясь пока на этом подробно, как следует правильно держать тетрадь и перо. Списанное слово вновь прочитывается. Если оно встречается на первых страницах букваря, оно прочитывается и там. По окончании всей указанной работы данное слово можно считать проработанным. Если остается еще время, следует взять второе слово, состоящее из тех же самых звуков. Работа производится в таком же порядке: разложение слова до звука, составление слов из разрезной азбуки, чтение, запись и т. д.

Чтение дополнительного материала

Уже предыдущая работа включала моменты чтения. Однако этого мало. Необходимо предоставить учащимся как можно больше случаев для чтения. Поэтому следует прочесть все проработанные слова, отыскивая их на первых страницах букваря, заготовляя плакатики из разрезной азбуки и т. п. Так как очень часто подобрать целое слово, составленное из знакомых букв, нельзя, то можно прибегнуть к следующему приему: преподаватель пишет печатными буквами на доске первый слог какого-нибудь слова и просит учащихся прочитать его, говоря, что он сам скажет за учащихся вторую часть этого слова. Например, если проработаны звуки *с*, *а*, то преподаватель печатает на доске слог *са*, просит его прочитать, добавляя сам слог *ни* (*сани*). После этих упражнений можно повторить пройденное за первое занятие и закончить урок.

VII. КАК ПРОВОДИТЬ ПЕРВЫЙ УРОК

1. Беседа, выясняющая учащимся, каким образом они будут обучаться грамоте. 2. Деление речи на слова. 3. Деление слов на слоги. 4. Звуковой анализ слов и выделение звуко-букв. 5. Составление слов из разрезной азбуки. 6. Чтение составленного. 7. Письмо. 8. Работа над дополнительным материалом. 9. Чтение. 10. Подытоживание пройденного.

VIII. ОСНОВНЫЕ МОМЕНТЫ ПОСЛЕДУЮЩИХ УРОКОВ

Звуковой анализ и выделение звуко-букв

Изложенный порядок занятий сохраняется и на последующих уроках. Отбрасывается только беседа о значении грамоты и о том, как следует ей обучаться. Некоторые замечания по этому поводу (например: зачем нужно деление на слоги, разложение сло на звуки и т. п.) преподаватель в дальнейшем делает лишь по мере необходимости. Значительно уменьшается время, уделяемое разложению речи до слов и слогов. Делить на слова учащиеся начинают легко сами, исключая лишь трудные случаи (например слова с предлогами—*на столе*, *у дома* и т. д.). Деление же на слоги проходит еще не так просто, но все же не отнимает столько времени, как на первом уроке, и производится учащимися более самостоятельно. По занимаемому ими времени оба эти раздела отходят с каждым уроком на задний план. Все больше времени поглощают работа с разрезной азбукой, письмо и чтение.

На втором и следующих занятиях берутся слова, заключающие, кроме проработанных уже звуков, один новый. Слова берутся из фраз и проходятся таким же порядком, как на первом уроке,—поочередно. Если после проработки взятых слов остается время, даются и дополнительные слова, состоящие из всех усвоенных до сих пор звуков. За одно занятие не следует давать более двух новых звуков.

Все слова на двух-трех первых занятиях должны быть чрезвычайно простыми, понятными и короткими. При подборе следует соблюдать правила, перечисленные ниже в главе X.

Если учащиеся не овладели материалом прошлого урока, не следует итти далее. В таких случаях необходимо подобрать новые слова из тех звуко-букв, которые еще трудно даются учащимся. Проработке этих слов можно уделить целое занятие, отложив знакомство с новыми звуками на один или два урока. Спешка же приводит к самым печальным результатам. Учащиеся не успевают усвоить особенности нового звука, а потому они не улавливают значения букв. Вместе с тем учащиеся плохо запоминают материал, над которым они работают, так как, чем больше сразу дается нового материала, тем труднее он усваивается. Все вместе взятое ведет к тому, что учащиеся становятся «звуко-буквенниками».

Вообще следует отметить, что всякий выделенный звук должен прорабатываться в возможно большем числе комбинаций. Для этого новая буква читается в ряде слов, где она встречается в различных сочетаниях. Например, когда учащиеся ознакомились со звуком и буквой *п*, для чтения им дается ряд слов, содержащих эту букву, например: *Паша пилит липу*.

Ценным приемом является чтение слов, отчасти сходных между собою по звучанию, но различных по значению (*мама—Маша—мала, дым—дом* и т. д.). Сопоставление таких слов между собою облегчает звуковой анализ и осознание связи между отдельными звуками и соответствующими им буквами. Особенно уместны такие упражнения (так называемое «чтение по подобию») тогда, когда у учащихся возникают какие-нибудь затруднения в различении звуков. Однако злоупотреблять «чтением по подобию» не следует, так как это чисто техническое упражнение, приобретающее у ребят характер игры, взрослым легко может наскучить.

Для выделения какого-либо нового звука лучше подбирать такие слова, в которых он находится на конце. Так, например, если мы хотим выделить звук *р*, следует взять, скажем, слово *пар* (*а не ров*). Это объясняется тем, что многие звуки в конце слов

слышатся ясно. При более протяжном произнесении учащиеся легко его выделяют из ряда других звуков слова. Работа эта облегчается сопоставлением взятого слова с другими, в которых данного звука в конце нет (например: *наши*, *наша*).

Однако из этого правила необходимо сделать несколько исключений. Некоторые согласные на конце слышатся неясно иногда же вместо одной, принятой в письме, ясно слышится другая, например *п*: *лоб—«лоп»*; *ф*: *ров—«роф»*; *т*: *род—рот*; *с*: *роз—рос* и др. Эти зуки следует выделять из начала слов (*б—бобы*, *п—пол* и т. д.). Кроме того надо иметь в виду, что гласные *я*, *ю*, *е* (так называемые «йотованные») очень трудны для усвоения. Они имеют ту особенность, что в начале слов и слогов произносятся как твердые гласные с *й* впереди (*яма—йама*, *пояс—пойас*). После же согласных они произносятся твердо, а самую гласную смягчают (*Нюша—Ньуша*, *мясо—мьасо*). Проходить эти звуки следует, начиная с первого указанного выше случая, т. е. с тех слов, где они выступают как «йотованные» (*Я-ков*, *яр-ко*, *за-яц*, *ро-ет* и т. д.). Браться за эту работу следует только тогда, когда более легкие звуки будут уже усвоены.

Подчеркнем еще раз, что торопиться с прохождением алфавита нельзя. Учащиеся должны понять, к а к следует читать. Для этого совсем нет нужды знать весь алфавит. Чтение можно усвоить на словах, в которые входят какие-либо из наиболее легких звуков.

Работа с трудными словами

По мере прохождения алфавита возрастает самостоятельность учащихся.

К тому времени, когда учащиеся ознакомятся уже с большей частью его (как говорят, «к концу букварного периода»), ход занятий претерпевает следующие изменения: каждый новый звук, новая буква, уже не требуют такой тщательной проработки,— новые звуки усваиваются значительно легче. С другой стороны, навык письма у учащихся к тому времени развивается: учащиеся пишут уже много быстрее, чем они писали на первых уроках. Поэтому разрезная азбука к концу букварного периода начинает в значительной мере уступать свое место письму. Вместе с тем сильно уменьшается и время, специально уделяемое слуховому анализу.

Учащиеся все больше и больше начинают работать по букварю.

Важно следить, чтобы на первых порах весь текст для чтения

предварительно был разложен по слуху на звуки и составлен из разрезной азбуки.

Переходить к чтению непроработанного материала можно тогда, когда у учащихся навык чтения разовьется, немного окрепнет. Во всяком случае давать читать можно только те слова, все звуки и буквы которых учащимся уже хорошо знакомы.

При этом преподаватель должен увеличивать самостоятельность учеников постепенно. Нельзя сразу переходить от чтения «по свежим следам», записанного или составленного из разрезной азбуки, к совершенно самостоятельному чтению учащихся. Во всех сомнительных случаях преподаватель должен помочь учащимся, прочитав предварительно слова, на которых по его мнению, учащиеся могут «споткнуться».

Но если и с простыми словами начинающие справляются не так легко, то трудные слова остаются для них совершенно непосильными. Более того, каждое слово, с которым они не могут справиться, не только не поможет учащимся научиться читать, но и портит всю работу. Учащийся безрезультатно пытается прочесть такое слово (например *строчка*), так как он не в состоянии схватить первый трудный слог *(строч)* целиком или «слить» входящие в это слово звуки. Он, естественно, начинает называть все буквы подряд, даже зная, что это не приведет его к желанной цели. Если такие случаи часто повторяются, учащийся начинает относиться с недоверием к своим силам, старается назвать предварительно буквы, а уж потом начинает читать слово. Отсюда вытекает буквослагательное чтение.

Чтобы избежать этого, необходимо следить за тем, чтобы материал для чтения был по силам учащихся. К более трудному материалу нужно подходить постепенно.

Порядок прохождения слогов

Трудность чтения слов для начинающих в значительной мере определяется характером входящих в их состав слогов.

Так, слова *страх* и *сахар* имеют оба по пяти букв, однако первое из них много труднее, чем второе.

Объясняется это тем, что слог *стра* очень сложен—три согласные идут подряд.

На основании опыта школ ликбеза можно считать, что слоги по своей трудности идут в таком порядке:

1. Обратные слоги: *ах*, *ум* и т. п.
2. Прямые слоги: *ма*, *со* и т. п.

3. Закрытые слоги: *кол*, *нор* и т. п.
4. Слоги с двумя согласными подряд: *сто*, *бра*.
5. Слоги с тремя согласными подряд: *стро*, *схва*.

Само собой разумеется, что слоги с мягкими сочетаниями труднее, чем слоги с твердыми сочетаниями (например: *ми*, *лис*, *сте* труднее, чем *мо*, *лас*, *сту*).

К трудным слогам можно подходить только тогда, когда проработаны более легкие. Другими словами, учащиеся должны научиться свободно читать более легкие слоги и лишь тогда можно переходить к более трудным.

Но и этого мало.

Необходимо облегчить учащимся этот переход. Особенно это касается таких слогов, как *тро*, *ста* и др.

Так как здесь самая большая трудность лежит в стечении двух согласных звуков, то на это и нужно обратить особое внимание. С этой целью можно дать учащимся читать слова, содержащие те же самые сочетания звуков, но в более легкой форме. Так к слову *трое* можно подойти, например, через чтение слова *утро*, которое легко разбивается на два слога: *ут-ро*. Привыкнув читать слово *утро*, учащийся одолеет с большей легкостью и слово *трое*. Точно так же к слову *стал* подходят через чтение слова *устал* (*ус-тал*).

Однако таких упражнений мало. Они служат лишь первым шагом. В дальнейшем можно давать, например, читать подряд: *рыл—срыл*, *бил—вбил*.

Кроме того преодолению трудных слогов помогает четкое чтение учащихся по слогам, особенно в первой половине учебного года.

Необходимо здесь только очень твердо подчеркнуть, что все эти упражнения не должны превращаться в зазубривание отдельных слов. Они должны проводиться на целых словах и носить характер показа и объяснения.

Чтение по букварю

Как уже было указано, чтение по букварю, начиная с первого дня занятий, играет в дальнейшем все бо̀льшую и бо̀льшую роль. Само собою разумеется, что на разных ступенях обучения меняется и характер работы с букварем.

а) На первом этапе обучения (который охватывает первые 15—20 уроков букварного периода и характеризуется тем, что учащиеся впервые овладевают приемами чтения) материал

букваря читается только после того, как учащиеся проработали текст при помощи разрезной азбуки.

Текст зачитывается вслух, хором, совместно с преподавателем (так называемое «хоровое чтение»). Читать следует по слогам, четко, не торопясь и не «рубя» отдельных слогов. Необходимо иметь в виду, что некоторые учащиеся успевают лучше (особенно те, которые пришли в школу уже с кое-какими знаниями), другие—хуже. Поэтому темп чтения и понимание читаемого материала у всех учащихся различны. Это различие может достигать значительных размеров. Так, например, лучшие учащиеся читают в два-три раза быстрее худших. Часто за количественным различием скрывается и качественное: в то время как некоторые учащиеся воспринимают какой-либо слог как целое, другие подходят к нему еще аналитически, естественно затрачивая на его прочтение больше времени.

Поэтому преподаватель должен очень внимательно следить за группой и не допускать, чтобы более слабые учащиеся отставали от общего хора, приноравливая с этой целью темп чтения к более слабой группе учащихся.

Необходимо учесть при этом, что слабые ученики довольно часто начинают повторять текст, не читая, совершенно механически, иногда даже смотря на строку выше или ниже читаемой. Ясно, что только хорошее знание преподавателем группы в целом и каждого учащегося в отдельности может обеспечить продуктивность хорового чтения.

Не следует думать, что на первом этапе отсутствует индивидуальное чтение учащихся. Конечно, оно должно применяться. Так, например, прочитываются отдельными учащимися сложенные ими из разрезной азбуки слова и фразы, маленькие отрывки из букваря, слова, составленные преподавателем из разрезной азбуки или написанные им на доске.

Как раз во время индивидуального чтения преподаватель и должен учитывать особенности своих учащихся, их успехи и недостатки.

б) На втором этапе (примерно от 15-го до 40-го урока), т. е. до конца букварного периода, учащиеся уже читают быстрее и могут преодолеть более длинный и трудный текст. Соответственно увеличивается и объем статеек букваря.

Теперь уже нет необходимости прорабатывать при помощи разрезной азбуки весь материал. Такой проработке подлежат только наиболее трудные слова (например: *снабжаем*, *проветри-*

ваем)[1] и в первую очередь слова, включающие новую звуко-букву.

Если рассказ достаточно содержателен, перед чтением проводится беседа на тему рассказа. Подобная беседа создает необходимую установку у учащихся, вызывает интерес и облегчает понимание читаемого. Однако беседа не должна разрастаться и занимать более 4—5 минут.

Затем прорабатываются трудные (незнакомые) по смыслу слова (*динамо* и т. п.). Такие слова разъясняются в беседе, иллюстрируются картинками, фотографией, примерами и т. д.

После такой предварительной работы преподаватель зачитывает статью сам медленно, внятно и выразительно, в таком темпе, чтобы учащиеся успевали следить за его чтением по своим букварям. После того как весь рассказ прочтен преподавателем, начинают читать учащиеся. Они читают небольшими отрывками по очереди, вслух. В то время как один читает, остальные следят по букварям (так называемое «круговое чтение»).

Каждая ошибка должна немедленно исправляться. Ошибки учащихся могут быть качественно различны, причем каждый тип ошибок требует специфического подхода. Если учащийся ошибается в чтении, прочитывая, например, конец слова по догадке (*пахала* вместо *пахали* и т. п.), то ему следует предложить прочесть это слово вновь внимательнее, т. е. самоисправиться. В тех случаях, когда учащийся допускает ошибку в чтении из-за слишком трудного стечения звуков, большой длины слова и т. п., ему необходимо помочь, разбивая слова на слоги или даже подводя его к данному слову через ряд других того же корня или звучания (например *новостройка*: *но-во-строй-ка*, *рой*, *трой-ка*, *строй*, *строй-ка*, *но-во-строй-ка*).

Такую обстоятельную работу следует проводить, если она полезна для всей группы. Если же слово представляет трудность только для одного-двух учащихся, то можно просить исправить ошибку кого-нибудь из его более сильных товарищей по группе. Напомним, что, как правило, подобные слова должны прорабатываться всей группой до начала чтения. Наконец, иногда учащиеся произносят слово неправильно в силу вкоренившейся уже привычки (например, прочтя *секретарь*, повторяет слово «*секлетарь*»). В таких случаях преподаватель должен исправить произношение и после чтения произвести

---

[1] Подобные слова вообще слишком трудны для второго этапа. Мы вынуждены указать способы их проработки лишь потому, что они, к сожалению, встречаются и до сих пор в материале букварей.

соответствующие разъяснения, звуковой анализ и запись этого слова.

После кругового чтения производится проверка понимания смысла прочтенного текста. Целесообразнее всего такую проверку проводить путем контрольных вопросов по содержанию статьи. Вопросы необходимо подготовить заранее, а не придумывать их на месте. Составленные наспех вопросы очень часто бывают либо слишком общими, так что на них легко можно ответить, даже и не прочитав статьи, либо слишком трудными, недоступными для данной группы. Если статья интересна, то после ее прочтения можно, воспользовавшись ее содержанием, построить беседу и сделать известные выводы.

Таким образом, мы видим, что во втором этапе хоровое чтение отступает на задний план и применяется главным образом в более трудных случаях, когда преподаватель не надеется на силы учащихся. Однако этот процесс должен совершаться постепенно, и потому соотношение между хоровым и круговым чтением все время меняется: чем ближе к концу букварного периода, тем больше вытесняется хоровое чтение, понемногу сходя на-нет.

На втором этапе при круговом чтении один и тот же рассказ прочитывается учащимися несколько раз. В начале этого этапа (или в конце первого), когда начинает вводиться круговое чтение, полезно бывает первый раз прочесть рассказ хором, а затем всеми учащимися по очереди, небольшими отрывками. Очень существенно возможно более разнообразить характер чтения, чтобы оно не превращалось в монотонное повторение одного и того же материала. С этой целью можно давать учащимся различные задания, например: связанные с развитием устной речи, с употреблением и значением знаков препинания, с ответами на определенные вопросы и т. д.

Но и в конце второго периода статейки следует читать не менее двух, трех раз. При этом необходимо иметь в виду индивидуальные особенности учащихся и успевающим давать для чтения более трудные места. Этот прием наиболее существенен при первом чтении.

в) Особенностью третьего этапа (послебукварный период) являются, во-первых, постепенное введение чтения про себя и, во-вторых, чтение с определенными заданиями.

1. Как мы уже знаем (см. гл. IV), у хороших чтецов чтение вслух и чтение про себя включают различные процессы.

Движение органов речи является как бы тормозом, влияющим на весь процесс чтения. Совершенно освободиться от рече-

движений трудно и, может быть, вообще невозможно: при чтении про себя даже у хорошего чтеца происходят в большей или меньшей мере едва заметные речедвижения. Однако чтение про себя у хороших чтецов более эффективно как в смысле скорости, так большей частью и в смысле понимания прочитанного.

У начинающих же чтение настолько замедленное, что речедвижения не могут его затормозить. Напротив, узнавание и прочитывание напечатанных слов совершаются гораздо медленнее, чем их произнесение.

Кроме того у начинающих, как было указано, большую роль играет звуковой момент. Поэтому на ранних ступенях обучения нецелесообразно применять чтение про себя.

Но к концу второго этапа и к началу послебукварного периода, когда все бо́льшую массу слогов (и простеньких слов) учащиеся начинают узнавать как целое, важно облегчить им переход к чтению про себя. Правда, вначале начинающие, читая про себя, в сущности отказываются только от громкого чтения, по существу производя почти полностью все речедвижения (хотя и беззвучно), что легко заметить по движению губ. Только постепенно вырабатывается навык настоящего чтения про себя с максимальным свертыванием речедвижений.

Первые шаги в чтении про себя должны быть сделаны после чтения самих учащихся вслух. Затем можно вводить такое чтение после чтения преподавателя, и лишь как третья ступень вводится чтение про себя текста подготовленного [1], но незнакомого учащимся полностью.

Во всех трех этапах преподаватель должен помогать учащимся, обходя группу и вмешиваясь в работу отдельных учащихся в тех случаях, когда возникают какие-либо затруднения. По мере возможности следует воздерживаться от простых подсказов, стараясь добиться самостоятельного прочтения трудного слова.

Если чтение про себя идет до кругового, то, после того как учащиеся закончили свою индивидуальную работу и прочли статью, необходимо несколькими вопросами выяснить, насколько правильно и полно они усвоили содержание статьи.

2. Очень важное значение имеет чтение с определенными заданиями. Дело в том, что от целей чтения в значительной степени меняется характер всего процесса. Последний про-

---

[1] Под подготовленным текстом мы подразумеваем текст, по содержанию которого проведена беседа: трудные по смыслу слова разъяснены, а слова, трудные для чтения, проработаны.

текает совершенно различно, в зависимости от того, хотим ли мы найти ответ на определенные вопросы, выучить текст наизусть, просмотреть его содержание, обратить внимание на какие-нибудь формальные признаки или прочесть выразительно вслух. Каждый из таких видов чтения требует соответствующей выучки и каждый может быть привит только на определенной ступени развития навыка чтения. В школе грамоты, например, учащимся совершенно недоступно чтение с целью просмотра содержания, представляющее, вообще говоря, наиболее беглое чтение.

Точно так же и выразительное чтение вслух возможно только к концу обучения. При этом не следует смешивать «выразительность» и «осмысленность». Неосмысленное чтение—монотонно, без четкого соблюдения знаков препинания (особенно трудны вопросительные и восклицательные знаки); осмысленное же, наоборот, достаточно полно отражает содержание текста. Выразительное чтение предполагает, кроме того, и богатство интонаций, передачу не только содержания, но и эмоциональной стороны текста. Если осмысленное чтение должно развиваться с самого начала, то к выразительному учащиеся подходят только в конце года и то в некоторых элементах (прежде всего научаются выразительно прочитывать вопросительные и восклицательные предложения и делать логическое ударение).

Наиболее доступными являются следующие виды чтения:

1. Чтение в целях изложения прочитанного самостоятельно или по вопросам («Прочтите, а потом расскажите, о чем вы читали» или: «Потом я вас спрошу, о чем вы читали»). Об этом виде чтения было уже сказано выше.

2. Чтение в целях ответа на определенные вопросы. В этом случае вопрос дается преподавателем уже заранее, учащиеся должны найти ответ в содержании текста.

3. Чтение с формальным анализом текста (например: «Прочтите и выпишите слова с мягким знаком на конце»).

Этот вид чтения применим только к уже хорошо знакомому, проработанному по содержанию тексту, так как иначе учащиеся отвлекаются от содержания и начинают читать неосмысленно.

IX. РАБОТА С ГАЗЕТОЙ И НАВЫКИ ПО РАБОТЕ С КНИГОЙ И ГАЗЕТОЙ

Работу с газетой необходимо начинать как можно раньше и вести ее регулярно.

С самого начала необходимо ознакомить учащихся с ролью и значением газет в Советском союзе. Учащиеся должны знать,

для каких целей служит газета у нас и для каких в буржуазных странах. Необходимо заинтересовать газетой учащихся так, чтобы ежедневное чтение газеты стало для них настоящей потребностью.

Эта задача облегчается тем, что наши газеты построены на материале, близком к нуждам и запросам трудящихся.

Основное политическое содержание газет представляет самый жгучий интерес для учащихся. Кроме того и в местных изданиях и в центральной печати помещаются статьи и заметки, говорящие непосредственно о работе фабрики, завода, предприятия, хорошо знакомых учащимся. Это, естественно, еще больше повышает интерес к газете.

Однако сразу подойти к чтению статей, заметок, очерков и т. д. учащийся, конечно, не сможет. Поэтому чтение газеты проходит два этапа. Первый этап продолжается весь букварный период, когда почти исключительно читает сам преподаватель, так как учащиеся еще не могут справиться с газетным материалом.

В этот период возможно только прочитывание учащимися заголовков статей, названий газет и т. п.

На втором этапе учащиеся переходят к самостоятельному чтению заметок и статей. Но здесь необходимо соблюдать строгую последовательность.

Прежде всего необходимо обращать внимание на содержание и размер статьи или заметки. Вначале следует выбирать небольшую статью или заметку, просто написанную, содержание которой отвечало бы интересам учащихся. Важно также избегать слишком мелкого шрифта, который затрудняет, а иногда и делает невозможным чтение для начинающих.

Вначале подобные статьи лучше давать для чтения более сильным учащимся. Если статья велика, то учащимся можно дать только отдельные отрывки из нее. Остальную же часть статьи зачитывает сам преподаватель. Постепенно размер отрывков увеличивается, и в то же время вовлекаются в чтение газет и более слабые учащиеся. Позже возможно давать в качестве задания чтение газет дома. Тогда в классной обстановке проводится обсуждение прочитанного, а иногда и проверочное чтение.

Полезно использовать при чтении газет иллюстративный материал (рисунки, карикатуры, диаграммы и пр.).

К концу года возможно составление соответствующих альбомов (например: «О нашем производстве»).

В работе с газетой большое значение имеет местная газета, материал которой особенно близок и знаком учащимся. В конце

обучения возможно коллективное участие (с большой помощью преподавателя) в рабкоровской работе для местной газеты. Таким образом, газета постепенно входит в жизнь учащихся, становится для них близкой и необходимой.

Следует предостеречь от рекомендуемого в некоторых пособиях применения газеты не по назначению, а в качестве просто печатного материала (например, когда газету употребляют для отыскивания в ней знакомых букв, слов и т. п.). Для всех этих целей можно использовать отдельные газетные вырезки, что гораздо удобнее и не вызывает неправильного отношения учащихся к газетному материалу.

Школа грамоты должна привить умение правильно работать с книгой и газетой. Эта работа в основном протекает в п о с л е б у к в а р н ы й п е р и о д.

Прежде всего учащиеся должны ознакомиться с значением заглавия книг и газет и титульного листа книги. Учащиеся должны уметь найти фамилию автора, название книги и год издания. Особенно подробно следует остановиться на роли оглавления. Надо показать, для чего и как следует пользоваться оглавлением, где оно помещается, и приучить быстро находить в книге по данному заглавию нужный рассказ или статью.

В отношении газет прежде всего следует остановиться на выяснении основного содержания газеты: передовая статья, последние известия о политических событиях, известия за день и т. д. Затем можно перейти к нахождению даты газеты и к роли указателя «Сегодня в номере».

На последнем следует остановиться подробно и научить пользоваться им. Учащиеся должны уметь: 1) перечислить по указанию основное содержание данной газеты; 2) найти нужный раздел или статью, пользуясь указателем.

Ясно, что подобная работа с газетой и книгой может быть плодотворна только на основе достаточно развитого навыка чтения. Поэтому к ней следует приступать вплотную примерно в середине послебукварного периода.

Вместе с этим следует ознакомить учащихся с библиотекой и читальней, с порядком получения книг на дом и для пользования в читальне. К концу занятий можно показать, как следует находить нужную книгу (по автору) в каталоге. Пользование же библиотечными книгами (с коллективным получением их) необходимо начать много ранее, к концу букварного периода.

X. РАЗВИТИЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Некоторые преподаватели считают, что развитие речи в основном должно протекать в особое время, в отрыве от других занятий. Это совершенно неправильный взгляд. Нельзя отделять формирование языка учащихся, приближение этого языка к правильному, литературному языку от всей школьной работы и в особенности от обучения чтению и письму.

Необходимо использовать все возможности для исправления недостатков речи, а также для развития и обогащения сравнительно бедной речи неграмотных новыми словами и новыми оборотами речи.

При проведении работы по развитию речи надо соблюдать следующие правила:

1. Работа должна итти по плану.

Необходимо составить рабочий план по развитию речи и перед каждым уроком намечать, какая очередная работа по развитию речи будет проделана на этом занятии, например: объяснение новых слов, краткие ответы на вопросы и т. д.

Ясно, что такая плановая работа не исключает необходимости пристально следить во время занятий за речью учащихся, вносить соответствующие поправки в произношение, бороться с неправильным употреблением слов, давать более четкие формулировки.

2. Но, ведя занятия в этом направлении, нельзя резко или слишком часто обрывать учащихся, заменять настойчивость в этой работе назойливым присмотром за их речью.

Такой грубый подход может только отпугнуть учащихся, заставить их больше молчать, неохотно высказываться. Между тем учащиеся должны быть заинтересованы в этой работе, понимать всю важность ее.

3. Наконец, не следует работой по развитию речи перебивать ход мыслей учащихся.

Нельзя, например, при обсуждении какого-нибудь важного вопроса отвлекаться в сторону в связи с неправильно произнесенным учащимся словом.

В таких случаях преподаватель может отметить у себя ошибку учащихся и в свое время ее исправить.

Вся работа по развитию речи идет в следующих пяти важнейших направлениях:

1. Борьба с засоренностью языка. Наши учащиеся часто употребляют слова и выражения типа *«шамать»*, *«на бо́льшо́й па́лец»* и т. п. Необходимо следить, чтобы учащиеся не употреб-

ляли этих слов в своей речи. Надо объяснять им, что это слова нелитературные, засоряющие наш язык.

Работу эту необходимо вести постоянно, на протяжении всего учебного года.

2. Тесно связана с этой работой задача обогащения словаря учащихся.

Словарь неграмотного гораздо беднее, чем словарь хорошо грамотного человека. Это значит, что неграмотный употребляет сам и даже понимает много меньше слов и оборотов речи, чем грамотный. Значение целого ряда слов иногда бывает неграмотным либо вовсе непонятно, либо понимается ими превратно (например такие слова, как *гигиена*, *пленум*, *лига наций* и т. п.).

Объяснение учащимся незнакомых слов должно проводиться в связи с чтением. Перед тем как прочитать какой-нибудь рассказ, отрывок или газетную статью, преподаватель должен разъяснить все непонятные слова (их не должно быть более 2—3 на урок в начале и 5—6 к концу года; иначе они все равно не запомнятся).

Разъяснение слов должно быть достаточно подробным и обязательно иллюстрироваться соответствующими примерами. Надо показать, как употребляются эти слова в фразах. Перед объяснением можно спросить самих учащихся, знают ли они, каков смысл того или иного слова; при этом необходимо иметь в виду, что иногда учащиеся слово понимают и в то же время затрудняются самостоятельно определить его смысл.

Иногда полезно найти с учащимися слова, противоположные данному слову по своему значению, или слова тождественные (синонимы).

Особенное внимание надо уделить разъяснению политических и технических терминов, без точного знания которых весь текст становится непонятным.

Примерно к концу букварного периода можно начать составлять с учащимися словарь общественно-политических и технических слов. Эта работа сначала ведется коллективно. Вместе с тем следует научить учащихся пользоваться алфавитом при работе со словарем, прежде всего для справок о правописании трудных слов.

3. Неотрывно от этих занятий идет и работа по исправлению произношения. Целый ряд слов произносится нашими неграмотными неправильно (*секретарь*—«*секлетарь*», *коридор*—«*колидор*» и т. д.). Такие слова выписываются на доске и зачитываются совместно, сначала по слогам.

4. Иной раз бывают непонятными целые обороты речи. В таких случаях менее трудные обороты просто разъясняются, более же сложные записываются после соответствующей беседы. Необходимо только выяснить, понятны ли все слова, входящие в данный оборот речи.

5. Особенно важно научить учащихся точно передавать свои мысли. Очень часто неграмотные не могут выразить свою мысль даже в самых простых словах. Особенно эти затруднения возникают, когда необходимо мысль изложить кратко, в сжатой форме.

Подходом к указанной работе является сокращение уже данных предложений, сначала устно, а затем письменно (последнее—с середины послебукварного периода).

Преподаватель спрашивает, как можно сказать ту же самую фразу, но короче. Учащиеся совместно разрешают эту задачу. Найденный ответ записывается. Пока навыки письма слабы, можно ограничиться только записью преподавателя на доске и последующим прочтением учащимися записанного.

Проводится эта работа коллективно в связи с текущими занятиями по чтению и письму, при составлении заявлений и т. п.

Более трудной является работа самостоятельного построения предложений, формулирование точных и кратких ответов по прочитанному рассказу или статье. С середины послебукварного периода эту работу можно проводить и в письменной форме, в виде составления коротких записок.

XI. КАК ОБУЧАТЬ ГРАМОТЕ, КОГДА НЕТ БУКВАРЕЙ НОВОГО ИЗДАНИЯ

Метод обучения, который описывается в данной книжке, позволяет преподавателю начать обучение и в том случае, когда у учащихся нет новых букварей и их почему-либо невозможно достать. В самом деле, мы видели, что на первых уроках необходимою предпосылкою чтения являются составление слов из разрезной азбуки и письмо. Преподаватель подбирает слова, учащиеся составляют их из разрезной азбуки и списывают в тетрадь. Добавочным материалом к этому служат написанные преподавателем на доске слова и фразы.

Кроме того преподаватель изготовляет до уроков плакатики из разрезной азбуки. Учащиеся могут читать их хором или коллективно. Преподаватель подбирает также из газет и журналов соответствующие слова, напечатанные крупным шрифтом.

Однако оставлять учащихся слишком долгое время без книги не следует. Во-первых, все перечисленное не может дать достаточного материала для развития навыка чтения. Во-вторых, учащиеся очень ценят работу по книге (букварю), так как чтение по книге яснее подчеркивает их продвижение вперед по пути усвоения грамоты. В-третьих, постоянный подбор материала ложится большой нагрузкой на преподавателя. Наконец, в-четвертых, даже опытному преподавателю трудно подобрать материал так, как это сделано специалистами в букварях.

Поэтому слова следует подобрать таким образом, чтобы как можно скорее перейти к чтению букваря. Так, если мы имеем старые издания букваря «Будем учиться», то можно дать на первых трех уроках слова: *мама*, *Маша*, *шар*, *рама*, на четвертом—*Даша*, *дома*, *дом* и т. д., избегая таким образом на первых трех уроках слов *дома* и *завод*. Последние слова очень трудны, так как они содержат слишком много звуков и, кроме того, часть этих звуков не может быть произнесена протяжно, а потому их трудно улавливать слухом.

На следующих страницах этого букваря будут встречаться слова, содержащие еще непроработанные звуко-буквы. Для этих слов каждый раз придется подбирать соответствующий дополнительный материал, включающий новые звуки в простых и удобных сочетаниях. Благодаря этому вначале темп прохождения букваря будет несколько замедленный. Все время нужно строго придерживаться правила, что учащиеся могут читать только те слова, звуко-буквы которых ими уже проработаны.

Точно таким же образом, подбирая соответствующие слова, можно приспособить к нашему методу и старые издания других букварей.

Правила подбора слов

Прежде всего ясно, что не следует брать слов, состоящих из слишком большого числа различных звуков. Чем меньше число звуков, входящих в состав слова, тем легче научиться их различать. Следовательно, самыми удобными словами были бы слова из двух-трех букв. Но подобрать осмысленные слова, интересные для взрослых и состоящие из двух букв, очень трудно. Поэтому приходится останавливаться на словах, содержащих четыре буквы, но только два-три различных звука; например: *мама*, *наша*, *Маша* и т. д. Слоги этих слов не должны быть трудными. Допустимы либо обратные слоги, например: *ум*, *ос*, либо прямые—*ша*, *ма* и др. Слогов в слове должно быть

не более двух. Следует избегать звуков, которые трудно различаются по слуху, например: *я*, *ю*, и других «йотованных» звуков, «мягких» гласных, например: *е*, *и*. Во время первых занятий особо важную роль играет слух. Мы уже видели, что учащиеся должны научиться различать по слуху звуки в словах. Но не все звуки одинаково легко услышать. Некоторые согласные сразу выделяются среди других звуков слога: они легко «тянутся», а потому хорошо слышны (например: *с*, *р*, *л*). Но есть согласные, которые нельзя протянуть, а потому трудно и услышать, например: *к*, *п*, *т*, *д*, *г*. Поэтому прохождение их следует отложить, пока учащиеся не поймут хода работы и не освоятся с более легкими звуками. Не должно быть и так называемых «сомнительных» согласных и гласных, т. е. тех случаев, когда правописание расходится с произношением (например слово *вода*, которое произносится как «*вада*»; слово *лоб*, которое произносится как «*лоп*», и т. д.). В таких словах учащиеся всегда будут делать ошибки. Ведь вначале они опираются при самостоятельном письме или складывании из разрезной азбуки главным образом на слух. Поэтому учащиеся будут следовать своему произношению и писать так, как они слышат. Мало того: так как при слуховом анализе (разложении по слуху) учащиеся будут слышать один звук (скажем, *а*—«*вада*»), а видеть другой (*о*—*вода*), то у них будет возникать и укрепляться неправильная связь звука *а* с буквой *о*. Поэтому-то и следует на первых порах всемерно избегать слов с так называемыми «сомнительными» гласными и согласными. К ним можно будет перейти только тогда, когда у учащихся достаточно разовьется и окрепнет навык чтения и письма простых слов. Наконец, лучше избегать и редко встречающихся букв, например: *э*, *ц*, *ф* и пр. Подчеркнем еще раз—и это самое существенное,—что слово должно быть понятным и близким учащимся.

XII. ЧЕМ ПРЕДЛАГАЕМЫЙ НАМИ МЕТОД СХОДЕН С ДРУГИМИ МЕТОДАМИ И ЧЕМ ОН ОТ НИХ ОТЛИЧАЕТСЯ

Из всего сказанного выше ясно, что метод обучения грамоте, обоснованию которого посвящена эта книжка, имеет как много общего с другими методами, так и много отличного от них.

Одной из самых характерных его особенностей является стремление сделать самый ход обучения понятным для неграмотного, иначе говоря, его упор на сознательную работу.

Отсюда—возможно большее освобождение учащихся от всякого механического заучивания, отрицание слепого привития навыков и отказ от бессмысленного материала.

Другой его особенностью является теснейшая связь письма и чтения, вытекающая из признания роли звукового и зрительного анализа, иначе говоря, его аналитико-синтетическая основа.

Третья характерная его черта—учет постепенности развития навыков чтения и письма, при котором изменяется самый характер последних, и вытекающая отсюда смена приемов обучения.

Эти установки особенно четко выступают при сравнении нашего метода с другими.

1. Со звуковым методом рекомендуемая нами методика сходна высокой оценкой роли звукового анализа и понятностью хода работы для самих обучающихся.

Однако от звукового метода наш метод принципиально отличается следующим:

а) отвергается все учение о «чистых звуках» и их «слиянии», которое является основой звукового метода;

б) отрицается необходимость всяких «звуковых упражнений», оторванных от чтения и письма;

в) отвергается всякая работа на бессмысленном материале.

2. С методом целых слов наш метод сходен лишь тем, что он всегда начинает и заканчивает работу целым словом.

Отличается же он от метода целый слов прежде всего тем, что в нем нет заучивания целых слов наизусть. Бессознательный анализ речи заменен планомерным и вполне осознанным ознакомлением со звуковым строением речи. Вместо необоснованного утверждения, что учащиеся читают «целыми словами», мы говорим о качественных ступенях в развитии навыка и в начале обучения помогаем неграмотным использовать при чтении значение отдельных букв.

Метод целых слов противоречит принципу письма, рекомендуемый нами проводит обучение письму и чтению в единстве.

3. От слоговых методов берется постепенность перехода от чтения более легких слогов к более трудным. Но и от слогового наш метод резко отличается: учитывая значение отдельных слогов и их звуковой характеристики, при занятиях нашим методом никогда не прибегают к зазубриванию отдельных слогов.

4. Наконец, с буквослагательным методом наш метод не имеет ничего общего.

XII. КАК ОБУЧАТЬ ПИСЬМУ

Нам уже неоднократно приходилось в своем изложении останавливаться на вопросах обучения письму.

Сейчас в первую очередь необходимо привести в систему отдельные положения, о которых мы говорили в предыдущих главах.

1. Отметим еще раз важнейший факт, что умение писать предполагает возможность различать отдельные слова и звуки в устной речи.

Однако сейчас мы должны дополнить это положение еще двумя. В русском языке правописание основывается не только на фонетическом (звуковом) принципе. В самом деле, ведь если бы мы записывали возможно более точно нашу речь так, как ее воспринимает наше ухо, то получилась бы запись, очень далекая от обычной русской орфографии (*«здрасьте»* вместо *здравствуйте*, *«гара»* вместо *гора*, *«абет»* вместо *обе́д*, *«тыща»* вместо *тысяча*, *«вадаварот»* вместо *водоворот*). Объясняется это тем, что многие слова пишутся каким-либо определенным образом просто по давно установившемуся обычаю (традиции), или сохраняя в различных своих формах одно и то же правописание корня (*гора—горы*, *гористый*, *горный*, *пригорок* и т. д.).

Отсюда ясно, что в русском языке орфография (правописание) довольно сильно расходится с правильным произношением. Это расхождение еще больше углубляется существованием различных (акающих, окающих и т. д.) диалектов (говоров).

Из указанных фактов вытекает несколько важных положений.

Прежде всего отметим, что нельзя сводить обучение письму только к умению анализировать речь и записывать ее звуки соответствующими знаками. Такая запись была бы во многих случаях неудобочитаемой. Необходимо, следовательно, знание орфографии.

Затем ясно, что если наша орфография основывается на различных принципах, то усваивать ее необходимо различными приемами. Нельзя при помощи одинаковых упражнений усваивать правописание слов, из которых одно пишется определенным образом только по обычаю (например *его*), другое—следуя определенным грамматическим правилам (например *рожь*, а не *«рожж»*), а третье—вполне совпадает с произношением (*нсс*, *Луша* и т. д.). Если правописание слов первого типа необходимо просто запомнить, то правописание слов другого типа можно объяснить и закрепить определенным правилом, а пра-

вильная запись слов в третьем случае предполагает только уменье хорошо анализировать речь.

2. Необходимо также помнить о различиях между письмом начинающего и письмом хорошо грамотного человека. Навык последнего в высшей степени автоматизирован и уже не сводится к записи одной буквы за другой. Слово пишется как целое. Это отражается и на внешней стороне письма (полная связанность букв слова между собой у хорошо грамотного) и на тех процессах, которые обусловливают письмо (в частности изменяется и уменьшается роль звукового анализа и увеличивается значение двигательных привычек—автоматизированных навыков руки).

Оставляя пока в стороне эти высшие формы письма, скажем, что знания, необходимые учащимся в начале обучения их письму, в основном можно свести к: 1) умению различать звуки речи; 2) умению обозначать эти звуки значками—буквами; 3) знанию правил правописания.

Мы знаем, что существуют различные виды письма. Можно: 1) списывать с доски или с книги; 2) прочитав слово, записать его по памяти; 3) письменно отвечать на вопросы; 4) писать под диктовку; 5) самостоятельно записывать свои мысли.

Без всяких дальнейших объяснений ясно, что все это—задачи различной трудности. В нашем перечне они расположены с переходом от более легких к более трудным. В самом деле, для того чтобы списывать с рукописного текста, достаточно только понимать списываемое и уметь воспроизводить начертание слов. Эта задача облегчается тем, что перед глазами у списывающего находится письменный шрифт.

Списывание с печатного шрифта уже труднее, так как приходится переводить печатные знаки на письменные. Следует при этом иметь в виду, что только на первых порах списывание проводится без всяких определенных заданий.

В дальнейшем же применяется «целевое списывание», когда учащимся дается какое-либо задание (например: подчеркнуть собственные имена, слова с ъ и т. п.).

При записи по памяти учащийся не имеет перед глазами никакого образца. Ему приходится уже быть более самостоятельным как в анализе речи, так и в правильном обозначении звуков буквами. Это, конечно, предъявляет бо́льшие требования к учащемуся.

Наконец, при записи ответов на вопросы и при самостоятельном письме перед учащимся стоит двоякая задача: 1) обду-

мать положение и выразить свою мысль сжато и четко в нужных словах; 2) записать продуманное.

Так как каждая из этих задач для неграмотного очень трудна, то естественно, что этот вид письма является для него самым сложным. Подойти к нему можно только тогда, когда навык письма немного окрепнет.

Достигнуть же этого можно, пройдя последовательно все перечисленные выше ступени.

Кроме того на первых порах преподавателем должна быть оказана помощь как в части продумывания, так и при записи. Преподаватель должен помочь учащимся изложить мысль в форме, пригодной для записи, а затем облегчить самое письмо, указывая правописание более трудных слов записью их на доске, и т. п.

Но все-таки нужно иметь в виду, что именно эти последние виды письма являются наиболее ценными для учащихся, наиболее социально-значимыми. Поэтому на их развитие и должно быть обращено самое большое внимание.

Общие правила обучения письму

В качестве общих правил при обучении письму нужно запомнить следующее:

1. *Учащиеся всегда должны писать сознательно.* Это значит, что они должны понимать, что́ они пишут, затем знать, с какою целью они это пишут, и, наконец, знать, почему они пишут это слово или предложение именно так, а не иначе.

Первое и второе положения сами собой понятны. Третье же положение говорит о том, что учащиеся должны ясно понимать звуковой состав слова и знать хотя бы самые основные правила правописания.

Работа по правописанию начинается с прохождения следующих правил: 1) перенос слов; 2) заглавная буква в начале предложения, после точки и в именах собственных; 3) мягкий знак в конце и в середине слов; 4) употребление *я, ю, ё, й, э* при письме; 5) точка в конце фразы, вопросительный знак; 6) ъ и ь в разделительном смысле; 7) гласные после *жс, ч, ш, щ.*

Само собою разумеется, что учащиеся должны быть хорошо знакомы с раздельным письмом слов и писать без пропуска букв.

2. *Следует всемерно предупреждать возможные ошибки учащихся.* При развитии какого-либо навыка каждое ошибочное действие может тормозить укрепление этого навыка. Поэтому

неверно написанное слово не только вызывает пустую потерю времени, но и отбрасывает учащихся несколько назад. Каждая орфографическая ошибка оставляет след в памяти, и там, где ошиблись один раз, уже легче ошибиться и второй.

Поэтому, подбирая упражнения для развития орфографических навыков, следует избегать всех тех письменных работ, где учащиеся могут сделать ошибки. С этой точки зрения никак нельзя, например, рекомендовать простой слуховой диктант. Диктант этого рода всегда влечет за собой ошибки. Это объясняется тем, что при диктанте учащиеся должны работать главным образом по слуху, а, как мы знаем, наше правописание сильно разнится от нашего произношения.

Ошибки, которые, естественно, встречаются чаще в самостоятельных работах учащихся, необходимо тщательно исправлять. Нередко преподаватель просто подчеркивает любое неверно написанное слово, предоставляя его исправление самим учащимся. Этот прием следует отвергнуть во всех тех случаях, когда слово допускает (в какой бы форме оно ни было употреблено) только одно начертание (если написано например: «*трамвай*», «*сикрет*» и т. д.).

Действительно, думая о том, как исправить подчеркнутое слово, учащийся длительно фиксирует его, благодаря чему запоминается зрительный образ ошибочно написанного слова.

Поэтому такие слова, если в них учащийся допустил ошибку, необходимо зачеркивать и сверху надписывать их правильно и четко. Кроме того необходимо иметь в виду, что неграмотный иногда «исправляет» одну ошибку при помощи другой (например: подчеркнутое слово «*абед*» на «*абет*»). Если ошибка повторяется, можно предложить выписать слово отдельно (3—5 раз). Не следует давать для выписывания больше 3—4 слов.

3. *Для различных ступеней обучения и для закрепления различных орфографических навыков следует применять различные приемы.* Как уже было сказано выше, различные орфографические правила основываются на различных принципах. Поэтому следует для закрепления какого-либо орфографического навыка подобрать такие методические приемы, которые давали бы возможность легче и быстрее усвоить данный навык.

Кроме того приемы, интересные и доступные на одном этапе обучения, могут быть недоступными или скучными на другом. Посмотрим, какими приемами следует закреплять проходимые в школе грамоты навыки и на каких этапах можно вводить различные формы занятий по письменной речи.

1) Первое, на что следует обратить внимание,—это борьба со всевозможными искажениями слов (пропуск, добавления, перестановка букв).

Основным приемом для ликвидации этих недостатков является четко поставленное разложение речи на звуки при письме с предварительным слоговым анализом. В некоторой мере может помочь списывание, поскольку оно автоматизирует навыки руки и укрепляет в памяти учащихся зрительный образ слова.

Списывание должно проводиться внимательно, не машинально, лучше всего с определенным заданием.

Важно отметить, что для ряда слов (там, где правильное написание расходится с произношением) списывание является очень ценным средством. На первых строках списывание проводится с рукописного текста, затем с печатного (обязательно с крупного шрифта).

Как и во всех прочих процессах, так и в навыке списывания мы должны видеть и учитывать известную динамику, развитие. Если на первых порах преподаватель должен поставить перед собой задачу: научить списывать слово целиком (не по буквам, не взглядывая каждую секунду на списываемый текст), то в дальнейшем ту же задачу следует поставить и в отношении небольших предложений. Этот переход очень существенен. Аналитическое списывание на высших ступенях обучения грамоте является не только непродуктивным, но в некоторых отношениях и вредным.

Оно не дает возможности усвоить правильные навыки письма и меньше развивает зрительную память.

Совсем иных приемов требует борьба со слитным написанием слов. Если основную массу слов неграмотные привыкают довольно быстро различать и разбивать при письме (уже на первом периоде обучения, как правило, учащиеся не пишут—*мамадома* или *пашуткпар*...), то, например, предлоги различаются ими как отдельные слова лишь с большим трудом, и возникающие отсюда ошибки встречаются даже в конце года (*Маша удома*, *настоле*, *кнему* и т. д.).

Здесь основное внимание должно быть обращено на смысловую сторону, на выяснение самостоятельного значения отдельных слов. Здесь полезно указать учащимся на то, что если между двумя словами можно включить третье слово, то эти два слова пишутся отдельно, например: *на столе—на большом столе*. Для закрепления этого навыка могут быть применены различные приемы.

Можно, например, давать списывать текст с пропусками (*книга лежит на... полке* и т. д.).

2) Правильный перенос слов можно обеспечить лишь хорошо поставленным слоговым анализом. Возможно применить списывание с разбивкой на слоги (спишите эти фразы, разделив черточкой слова на слоги: *Мы чи-та-ли га-зе-ту, Мы со-ста-ви-ли до-го-вор* и т. д.).

Правило переноса необходимо сообщить учащимся, разъяснить и закрепить соответственными упражнениями (*Ра-бо-чие по-шли в сто-ло-вую* и т. д.).

Эту работу можно начинать на втором этапе обучения.

3) Заглавная буква в начале фразы и после точки требует прежде всего выяснения понятия предложения. По существу здесь самое трудное, конечно, не усвоение того простого факта, что после точки следует начинать с заглавной буквы, а уменье самостоятельно поставить точку в конце предложения. Поэтому привитие этого навыка распадается на две ступени.

В первой из них, которая протекает еще на начальном этапе обучения (примерно с 10-го урока), учащимся сообщаются самые основные, примитивные сведения о предложении и объясняется, что в начале предложений пишется заглавная буква, в конце же ставится точка. Необходимо эту работу, как, впрочем, и любую другую, провести, побуждая учащихся к возможно большей активности, к самостоятельной работе над делением речи. Следует указать и на значение этого правила, на его практическую сторону.

На этом этапе обучения возможны лишь коллективная работа над устным анализом речи, наблюдение над текстом букваря и закрепление навыка путем целевого списывания.

На третьем этапе учащиеся в связи с общим развитием навыков письма переходят уже к более самостоятельному оперированию точкой и вместе с тем к активному употреблению заглавной буквы. Здесь для закрепления навыка полезно ввести новые приемы. Прежде всего упомянем так называемый зрительный диктант. Преподаватель пишет на доске слово, учащиеся его зачитывают. Им указывается на узловые места в правописании этого слова.

Затем слово стирается (или чем-нибудь прикрывается), и учащиеся его записывают по памяти. Далее следует проверка списанного. Такова схема зрительного диктанта. Прием этот полезен во многих отношениях и в частности тем, что приучает учащихся списывать целыми словами.

Однако для навыка, интересующего нас в данный момент, зрительный диктант должен применяться в несколько иной форме.

Записывается на доске не одно слово, а целое предложение. Предложение зачитывается и разбирается, затем стирается только одно первое слово, и учащиеся списывают в свои тетради, дополняя стертое слово по памяти. Для более сильных групп в самом конце занятий можно применить и прием самостоятельного расчленения предложений. На доске преподавателем записываются два-три коротких предложения без точек и без заглавных букв (например: *настало утро толпы рабочих шли на завод на заводе работа начиналась ровно в 6 часов утра*). Учащиеся должны списать, разбив текст на отдельные предложения, начиная каждую фразу с заглавной буквы.

Можно рекомендовать и еще один прием—списывание предложений, в которых вместо заглавных и строчных букв в нескольких словах поставлены точки (*...авод шумит, ...абота идет ...олным ходом* и т. д.). Учащимся разъясняется смысл и значение этих упражнений и предлагается списать текст, поставив вместо точек необходимые буквы.

Работу подобного типа можно вводить уже на втором этапе обучения.

Следует иметь в виду, что замена букв точками допустима при прохождении далеко не всех орфографических навыков.

В этом отношении в практике массовых школ (да и во многих пособиях) встречаются ошибки. Дело в том, что если мы заменяем точками букву в слове, допускающем во всех случаях только одно написание (например *в...да—вода*), то мы рискуем получить следующие результаты.

Во-первых, учащийся может написать слово неверно («*вада*») и тем самым закрепить неправильный навык.

Во-вторых, даже при правильном написании у начинающих остаются известные колебания, сомнения. Создается сложная эмоциональная установка неуверенности, и в дальнейшем, когда учащийся сталкивается с подобным словом, он начинает колебаться, припоминать и часто пишет неверно.

В-третьих, нарушается правильный образ слова.

В-четвертых, смысл этих упражнений теряется для орфографических навыков, где основное—в выработке автоматического навыка, в запоминании, а рассуждение и знание правил играют малую роль (например в тех случаях, когда правописание слов основано на обычае).

Поэтому интересующий нас прием допустим только при прохождении таких орфографических навыков, усвоение которых, во-первых, базируется в основном не на простом запоминании, а главным образом на рассуждении и, во-вторых, при которых ошибка не вызывает неправильного начертания слова (например: *завод—завод*, *шахта «Пролетарка»—пролетарка*, *учиться—учится*, *уголь—угол* и т. д.).

В этих случаях учащийся, даже при ошибке, не привьет себе ложных привычек. В то же время подобные навыки требуют не только привлечения к ним внимания и не только простых упражнений, но применения известных правил и размышления (пока навык не будет достаточно автоматизирован).

Вторая методическая, правда, менее существенная ошибка заключается в том, что задачи, основанные на этом приеме, чрезмерно облегчаются. Пропускаются, например, в тексте только заглавные буквы (*...ано утром ...орис и ...атерина отправились на фабрику «...ольшевик»* и т. д.).

Ясно, что выполнить такое задание слишком легко. Поэтому в данном случае следовало бы пропустить и некоторые начальные, но строчные буквы слов. Однако при этом следует иметь в виду все сказанное выше о выборе слов, в которых можно заменять буквы точками.

4) Заглавная буква в именах собственных легко усваивается в отношении имен и фамилий. Разобрав несколько фраз типа *Маша Сидорова и Павел Шаров—ударники школы*, учащиеся делают вывод, что имена и фамилии пишутся с заглавной буквы. Затем предлагается списать текст, содержащий имена и фамилии, подчеркивая их. Наконец, следует выписать подобные слова из текста букваря. После прохождения алфавита этот навык закрепляется при составлении списков, анкет и т. д.

Большие трудности вызывают имена собственные—названия: *шахта «Пролетарка»*, *пароход «Сокол»*, *колхоз «Заря»* и т. д. Ни глаз, ни навыки руки, ни слуховой анализ не могут помочь при закреплении этого навыка. Здесь основное—понимание.

Этот навык прививается уже на третьем этапе, т. е. в послебукварном периоде обучения.

Кроме уже упомянутых приемов можно практиковать так называемый предупредительный диктант. Преподаватель зачитывает вслух, медленно и четко, несколько коротких фраз (начиная с предложения из двух-трех слов, например: *Завод «Маяк» работает*). Правописание каждого слова разбирается, и учащиеся отмечают наиболее трудные

места (*завод* и т. д.). После разбора один из учащихся записывает предложение на доске, а остальные в свои тетради. Далее следует проверка написанного. (Как и всегда, преподаватель и во время записи должен обходить ряды учащихся и исправлять встречающиеся ошибки.)

5) Мягкий знак в конце и середине слов, *я*, *ю*, *е*, *й*, *э*, *ъ* и *ь* в разделительном смысле. Эти навыки разделяются на две группы. В первую из них входит *ь* в конце и (отчасти) в середине слов. Характерной особенностью данного навыка является то обстоятельство, что при его усвоении нельзя опираться ни на зрительную память, ни на развитие автоматических навыков руки. Ведь слова *угол—уголъ*, *конъ—конь*, *мел—мель* и т. д. в равной мере являются правильно написанными. Поэтому здесь центр тяжести лежит в смысловой стороне слов и в их звуковом анализе.

Хорошим приемом поэтому могут послужить упражнения, основанные на сопоставлении попарно сходных по звучанию слов (*угол—уголь* и т. д.), заполнение пропусков (*Пароход сел на ...*, *У доски лежит ...* и т. д.).

Для облегчения этой работы можно давать рядом с подобными предложениями и столбцы слов, которыми они должны быть дополнены (например: *мель—мел*). Можно применить и прием «изменения форм». Преподаватель пишет ряды слов:

Кони—конь.
Угли— ... .
Углы— ... .

Учащиеся по примеру первого слова изменяют и все остальные (*угли—уголь* и т. д.).

Очевидно, что простое списывание для развития этого навыка ничего дать не может. Здесь вполне приемлемо списывание с текста с пропущенными буквами.

Ко второй группе относится правописание слов с *я*, *ю*, *е*, *э*, *ъ* и *ь* в разделительном смысле. Хотя в основном и этот навык базируется на слуховом анализе и на знании того факта, что звуковые сочетания *йа*, *йе* пишутся, как *я* и *е* и т. д., здесь уже важную роль играют и зрение и развитие автоматических навыков руки. Слова *йаша—Яша*, *йэль—ель*, *объявленийэ—объявление* выглядят непривычно для глаза, и их письмо необычно для руки. Соответственно с этими данными следует подбирать и методические приемы для их закрепления. Очевидно, что здесь роль списывания уже более существенна.

6) Правописание гласных после *жс, ч, ш, щ* является во многих отношениях противоположностью таким навыкам, как, например, ъ в конце слов.

Здесь положиться на звуковой анализ невозможно, так как слышатся часто как раз те звуки, которые не должны быть написаны (слышится *«жсыть» «шыло»* и т. д.).

Поэтому здесь основное—притти при помощи наблюдений к выводу, что после *жс, ч, ш, щ* не пишут ряда букв, усвоить соответствующее правило и затем закрепить этот навык, применяя целевое списывание, предупредительный диктант, зрительный диктант и некоторые другие приемы. В частности может быть применено так называемое письмо по памяти. Преподаватель пишет на доске несколько слов (например: *шило, часы*) из зачитанного им предложения и просит написать предложение по памяти, включив в него записанные на доске слова. Правописание этих слов должно быть предварительно разобрано.

Теперь мы можем весь материал суммировать и дать несколько общих указаний в отношении развития орфографических навыков.

Прежде всего очевидно, что усвоению каждого навыка должны предшествовать наблюдения учащихся над известными фактами языка, на основе которых потом выводится определенное правило. Это правило четко разъясняется, иллюстрируется примерами и усваивается. Затем следует серия упражнений. Упражнения (методические приемы) должны выбираться таким образом, чтобы соответствовать определенным особенностям навыка. Приемы должны быть осмысленными, интересными, разнообразными и в то же время доступными по своей сложности и трудности.

Проводить закрепление какого-либо навыка следует несколько уроков подряд, до тех пор, пока не выработается хоть сколько-нибудь прочный навык. Несвоевременный переход к следующему навыку приводит только к путанице и мешает закреплению и старого и нового материала.

Необходимо и в дальнейшем возвращаться к уже закрепленному навыку, давая время от времени соответствующие упражнения.

В школе грамоты применимы следующие приемы:

1. Списывание (целевое).
2. Подчеркивание.

3. Выписывание слов и фраз.
4. Разбивка на слоги.
5. Зрительный диктант.
6. Списывание текста с пропущенными буквами.
7. Изменение формы слова.
8. Письмо на основе звукового анализа.
9. Предупредительный диктант.
10. Дополнение фраз.
11. Письмо по памяти.
12. Свободный диктант.

Необходимо иметь в виду, что каждый прием может и должен быть преподнесен учащимся в различных степенях трудности. Так, например, зрительный диктант может начаться с 1 слова и переходить потом на запись 2, 3, 4 слов.

Письмо по памяти, начавшись с одной фразы, в дальнейшем (в самом конце обучения и в школах для малограмотных) переходит в так называемый свободный диктант, когда учащиеся, прослушав дважды рассказ, излагают содержение рассказа своими словами, включая записанные на доске и предварительно разобранные слова на проходимое правило.

Осуществляя переход от одного упражнения к другому, от одного вида письма к другому, мы и подводим учащихся к самостоятельному письму.

Важно подчеркнуть, что самостоятельное письмо подготовляется вместе с тем и работами по развитию устной речи (уменьем четко и сжато выражать свою мысль).

В заключение отметим, что простой слуховой диктант может быть с пользой употреблен только как средство проверки или учета орфографических и технических навыков письма. Его не следует применять как средство закрепления знаний и навыков, так как учащиеся, опираясь в начале обучения главным образом на слух, делают много ошибок и приобретают неверные связи, благодаря чему их навыки правописания не развиваются, а, наоборот, ухудшаются.

Вообще следует помнить, что при любом приеме на первых порах нельзя давать учащимся самостоятельного письма трудных слов.

Все эти слова требуют предварительной проработки. Ход этой проработки может быть следующим: сначала преподаватель произносит правильно и четко взятое для письма слово. Указав на особенности произношения, преподаватель просит учащихся повторить это слово вслух.

Убедившись, что учащиеся правильно уловили произношение, преподаватель пишет слово на доске, разбирает с ними все особенности правописания и лишь затем предоставляет им списать с доски в тетради. Особенно трудные слова следует написать несколько раз в соответствующих, специально подобранных предложениях.

С самого начала должно быть обращено большое внимание на почерк учащихся.

Мы не должны требовать от наших учащихся какого-либо необыкновенно красивого или изящного почерка, но учащиеся, кончая школу грамоты, должны писать вполне четко и разборчиво, так как иначе письмо в значительной степени теряет свой смысл. Но чтобы этого достичь, необходимо приучить к такому письму с первого урока. Учащийся же, который начинает писать небрежно, кончает совершенно неразборчивым и уродливым почерком.

Писать первое время лучше карандашом, крупно, между двумя линейками без клеток (так лучше развивается самостоятельный почерк).

Здесь необходимо отметить, что начинающим очень часто незнакома техника записи букв. Они начинают писать самым фантастическим образом (например, пишут *п*, начиная снизу, или *я*, начиная с верхнего кружка). Поэтому целесообразно вывесить в классной комнате плакаты с правильно, красиво написанными буквами, размером в 10 *см* каждая. Эти буквы следует снабдить красными стрелками, показывающими технику их написания. Таким же образом можно написать и два-три слова, на которых учащиеся смогут увидеть ход пера при письме целых слов.

При обучении письму необходимо иметь в виду, что один из самых существенных моментов развития четкого почерка—это правильное соединение букв между собой. Поэтому нецелесообразно развивать почерк на письме отдельных букв. К письму отдельных букв следует прибегать только вначале, а далее лишь в тех случаях, когда какая-нибудь буква упорно «не выходит» у учащегося; навык же письма следует развивать на записи целых осмысленных слов и фраз.

Особое внимание нужно уделить правильной прямой посадке учащихся и правильному положению карандаша и ручки в руке.

Последнее особенно важно подчеркнуть, так как в школе грамоты до последнего времени замечается полное пренебрежение вопросами техники письма. Между тем при продви-

жении учащихся на высшие ступени образования слабо развитая техника письма служит определенным тормозом в работе.

Перо ручки держится большим, указательным и средним пальцами. Пальцы не должны напрягаться. Указательный палец должен легко приподниматься вверх.

XIV. УЧЕТ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

Начальный учет

Для того чтобы преподаватель мог правильно поставить работу по обучению родному языку, он должен познакомиться с интересами и запасом знаний учащихся.

Начиная работу, преподаватель должен учитывать интересы учащихся и исходить в занятиях из имеющихся у них знаний, поэтому и ознакомление с учащимися должно предшествовать началу школьных занятий.

Необходимо только предупредить, чтобы во время ознакомления с учащимися преподаватель (общественник) не вел беседу так, чтобы она носила характер допроса. Наоборот, она должна протекать возможно более дружески, не быть слишком длительной, должна проводиться своевременно. Ее лучше проводить уже после приема учащихся в школу. Кроме того следует постараться получить часть сведений об учащихся в фабкоме, в сельсовете и т. д. и таким образом значительно разгрузить беседу. Эта часть вопросов выясняется главным образом еще до начала школьной работы. Все сведения важно систематизировать и разнести по графам, чтобы иметь возможность всегда на них опереться.

Важны также сведения о семье учащихся, так как именно из них преподаватель узнает, кто из учащихся может получить помощь в работе дома, кто из них больше обременен домашними и семейными заботами и т. д.

Необходимо также выяснить, какие навыки чтения и письма имеют учащиеся при поступлении в школу, иначе нельзя ни учесть состава группы, ни приготовить плана занятий. Без этих сведений нельзя правильно распределить учащихся внутри группы.

Учет навыков чтения

Прежде всего следует выяснить навыки чтения. От совершенной неграмотности до хорошего, беглого и выразительного чтения, как мы знаем, путь очень большой. Поэтому мы можем

наметить на этом пути ряд этапов, из которых только первые проходятся в школе грамоты.

Самым низшим этапом является полное неумение читать. Здесь мы, однако, можем различить две группы лиц. Первая из них не только не умеет читать, но даже и отдельных букв не знает или знает 2—3 буквы (например: *а*, *о*, *в* и т. д.). Это абсолютно неграмотные.

Представители второй группы тоже не умеют читать. Они все же знают все или бо́льшую часть букв. За такими учащимися в практике ликбеза укрепилось название «звуко-буквенников». В «звуко-буквенники» попадают иногда люди, которые прежде умели читать, хотя плохо, однако потом из-за отсутствия практики в чтении они забыли то, что знали, разучились читать и могут лишь с трудом называть отдельные буквы. Такие «звуко-буквенники» быстро припоминают свои старые навыки и легко научаются грамоте. Но есть «звуко-буквенники» и другого типа, которые никогда читать не умели, а буквы узнали случайно. Их знание букв дает им лишь очень немного. Поэтому для «звуко-буквенников» особенно важно учесть подробно сведения об их прежних занятиях грамотой. За неумеющими читать идут читающие по буквам (*Мы-а-ши-а—Маша*, *д-о-м-а—дома* и т. п.). Чтение подобного рода непригодно для практики и тормозит продвижение вперед. Поэтому читающих подобным образом приходится переучивать.

Далее идут читающие целыми слогами (*Ма-ша при-шла* и т. д.) и, наконец, читающие целыми словами. Читающие по слогам могут иногда сбиваться на чтение по буквам, а читающие целыми словами—на чтение по слогам (а иногда даже и по буквам). Зависит это большей частью от того, что приходится читать слишком трудный или мало знакомый учащимся материал. Такие слова, как, например, *подзверждение*, *истребитель*, читающие целыми словами сразу прочесть, конечно, не могут. Они вынуждены в лучшем случае читать их по слогам, а иногда даже по буквам. Поэтому оценку следует производить на чтении легких слов, например: *газета*, *школа* и т. п. При этом лучше давать для чтения не отдельные слова, а связный рассказ, но такой, в котором трудных слов вовсе нет или их очень мало. Особенно следует избегать, чтобы трудные слова были в начале рассказа. Иначе учащиеся могут сразу же спутаться и отказаться продолжать чтение.

Таким образом получаются следующие категории учащихся: 1) абсолютно неграмотные, 2) знающие буквы, 3) чи-

тающие по буквам, 4) читающие по слогам, 5) читающие целыми словами [1].

Соответственно этому в учетной карточке (стр. 66) значится 5 граф. Если есть возможность, то очень полезно отметить и скорость чтения, обозначив ее в 6-й графе (число букв в словах, прочитанных в 1 минуту). Чтение во время испытаний не следует продолжать более 3—5 минут. Весьма существенно отметить при этом, как разбирается учащийся в содержании прочитанного. Поэтому после чтения следует задать вопросы о прочитанном. Если учащийся уловил основное содержание, то в соответствующей (7-й) графе ставится знак плюс, если нет— минус.

Учет навыков письма

Выяснив знания учащегося в области чтения, следует учесть и его навыки в области письма. В школу грамоты приходят учащиеся различных категорий: от вовсе неумеющих писать до списывающих с книги довольно четко и разборчиво и даже умеющих самостоятельно писать легкие слова.

Есть поступающие, которые умеют писать только отдельные буквы, и, наконец, такие, которые списывают печатными буквами с печатного же текста.

Для проверки этих навыков следует предложить списать с печатного текста книги фразу. Проще и лучше взять ее из того отрывка, который был прочитан при испытании навыков чтения.

Списывать учащиеся должны самостоятельно, рукописным шрифтом. Необходимо обеспечить нормальные условия работы: правильную удобную посадку, достаточный свет. Учащиеся должны писать на чистом листке бумаги в одну линейку с подложенной под ним тетрадью.

Результаты испытаний заносятся в следующие графы:

1. Не умеет писать совершенно.
2. Пишет отдельные буквы.
3. Списывает с книги.
4. Пишет самостоятельно [2].

---

[1] Учащиеся, читающие целыми словами достаточно бегло, уже не подлежат приему в школу грамоты.

[2] Учащиеся, умеющие самостоятельно писать (а значит и с достаточно развитым навыком чтения), в школу грамоты не принимаются. Если же это уменье ограничивается уменьем медленно читать, составить и записать простую фразу, то такой учащийся считается «остромалограмотным» и принимается в группу, которая проходит программу второго периода.

В 9-ю графу заносят и таких учащихся, которые умеют писать только свою фамилию.

В 10-ю и 11-ю графы можно занести только тех, кто пишет достаточно разборчиво, не искажая слов.

Учетная карточка

Фамилия и имя	Чтение							Письмо					
	Ничего не знает	Знает буквы	Читает по буквам	Читает по слогам	Читает целыми словами	Скорость чтения	Понимание прочитанного	Ничего не знает	Пишет буквы	Списывает с книги	Самостоятельно	Примечание	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Карпов И.				+		30	+			+			
Иванов С.		+											

Опираясь на эти сведения, преподаватель может правильно укомплектовать свои группы. При этом следует стремиться к максимальной однородности этих групп. Необходимо строго придерживаться указанных в программе норм в отношении уровня развития навыков поступающих. Совершенно недопустим прием уже хорошо читающих в начальные группы. Такие учащиеся теряют даром время сами, нарушают нормальный ход занятий и отвлекают внимание преподавателя от основной группы учащихся. Поэтому очень важно сразу же правильно разделить неграмотных и остромалограмотных.

Если группа одна и поэтому ее состав достаточно разнородный, преподаватель должен на основе учетных данных разбить учащихся на однородные подгруппы и в своих занятиях считаться со знаниями каждой из них. Так, например, при занятиях с разрезной азбукой или при списывании он может дать слабым учащимся меньше материала для проработки, при чтении—оставить для них более легкие места текста и т. д.

Необходимо в то же время стремиться к выравниванию группы. Однако это выравнивание должно итти за счет подтягивания более слабых учащихся, а не за счет торможения успехов более

сильных. С этой целью можно дать дополнительные работы для слабых, уделить им больше внимания, организовать взаимопомощь и т. д.

Сведения о начальном уровне знаний необходимо сохранить до конца года. Сопоставление с этим уровнем ясно показывает учащимся их успехи и продвижение.

До сих пор речь шла о начальном учете. Но следует иметь в виду, что «в основу школьной работы должен быть положен текущий индивидуальный, систематически проводимый учет знаний учащихся.

Преподаватель должен в процессе своей работы внимательно изучить каждого учащегося» (из постановления ЦК ВКП(б) от 25/VIII 1932 г.).

Текущий учет таким образом имеет важнейшее значение. Его цель прежде всего—дать преподавателю твердое знание об успеваемости каждого ученика в отдельности и всей группы в целом. Это знание совершенно необходимо, если только педагог серьезно думает обеспечить нормальное развитие навыков. Дело в том, что, как мы уже хорошо знаем, каждый этап в развитии навыка требует своеобразного подхода, каждый недостаток—специфических приемов для его ликвидации.

И если преподаватель проходит мимо учета тех качественных особенностей, которые характеризуют развитие навыка каждого из учащихся, он не сможет методически правильно поставить учебные занятия.

Кроме того очень важно держать и самих учащихся в курсе их успехов и неудач.

Такая осведомленность учащихся, делая наглядными их успехи, способствует продвижению вперед. Не менее существенным является и учет успеваемости группы в целом.

Можно утверждать, что такой учет является другой стороной планирования. Там, где нет плана работы, не может быть и хорошо поставленного учета; где нет учета, там нет и настоящей плановой работы.

Что же должен учитывать педагог в своей текущей работе? Прежде всего следует учесть, как выполняется план в отношении объема материала. Необходимо точно фиксировать, что́ из намеченного текста для чтения и письма проработано, какой дополнительный материал введен и почему пришлось его ввести, или, наоборот, отказаться от части планового материала (здесь могут обнаружиться различные причины, учесть которые преподавателю необходимо: трудность текста, слишком большой его объем, недостаточное усвоение учащимися прошлого материала,

необходимость добавочных упражнений и т. д.). При таком учете сразу определится, насколько систематично и планово велись занятия.

Затем следует учесть качество усвоения навыков чтения и письма каждым из учащихся. В этом разрезе учитывается:

1. Скорость чтения, т. е. то количество знаков текста средней трудности, которое может быть прочтено учащимся в 1 минуту.
2. Качество чтения (как читает: целыми словами, слогами, «буквослагает», тянет, плавность и выразительность чтения. Качество и количество ошибок).
3. Осмысленность чтения, т. е. насколько усваивает содержание прочитанного материала.
4. Самостоятельная работа учащихся (читает ли, что, как часто).
5. Заинтересованность, активность и аккуратность в учебной работе.

Последние пункты очень важны, так как успеваемость учащихся в большой мере обусловливается их отношением к учебной работе, регулярностью посещений школы и временем, которое они фактически затрачивают на чтение и письмо. На основе всех этих данных преподаватель и сможет составить характеристику того этапа в развитии навыка, на котором в данный момент находится тот или иной из его учащихся.

В навыке письма учет охватывает те же моменты:

1. Скорость письма (количество знаков, которое может быть написано учащимся в 1 минуту).
2. Качество письма (аккуратность, четкость и красота почерка, включая сюда и связность букв слова между собой, количество ошибок (каких), самостоятельность письма и т. д.).
3. Насколько легко выражает письменно свои мысли.
4. Самостоятельность работы (пишет ли сам, что, как часто).
5. Заинтересованность.

Как же поставить текущий учет? Прежде всего следует подчеркнуть необходимость систематического наблюдения за работой учащихся в школе. Должны отмечаться и учитываться: качество индивидуальной работы (например при круговом чтении, при записи фраз на доске), количество и качество затруднений, потребовавших помощи (при чтении про себя и т. д.).

Затем идет систематическая проверка тетрадей с домашними заданиями и дополнительная периодическая проверка классных работ (классные работы по мере возможности проверяются и исправляются уже в процессе занятий).

Этот учет не должен проводиться случайно. Наоборот, преподаватель заранее намечает, кого из учащихся он должен спросить на данном уроке (и почему).

Вопросы и материалы для учета тоже подготавливаются заранее и должны быть построены, исходя из задач намеченной проверки.

Особенно важно отметить необходимость систематических наблюдений за более слабыми учащимися. Им вообще следует уделять больше внимания, чаще их спрашивать, исправлять, давать вспомогательные упражнения для выравнивания их навыков. Ясно, что для этой цели педагог должен вскрыть и изучить причины отставания и слабой успеваемости. Необходимо отметить только, что учащийся, почему-либо отстающий, должен чувствовать реальную помощь и заботу со стороны учителя, но не назойливую опеку, попреки или скептическое отношение к его возможностям. Наоборот, чрезвычайно важно ободрить и обнадежить отстающих, особенно в тех случаях, когда в них появляется неуверенность в своих силах и способностях.

Однако нельзя ограничиться одним учетом текущей работы. Необходимо поставить и периодические контрольные работы.

Задача контрольной работы—подытожить результаты прохождения темы, целого раздела программы или периода обучения.

Материал для контрольных работ составляется с таким расчетом, чтобы занять не более одного урока для письменных работ и не более 3—5 минут на одного ученика для устных (чтение).

В этот материал должны быть включены узловые моменты пройденного периода (например должны встречаться слова, включающие проработанные орфографические трудности и т. д.).

Контрольная работа показывает, есть ли необходимость задерживаться на пройденном разделе программы или можно переходить к дальнейшему материалу. Если значительная часть группы (30% и выше) выполняет работу неудовлетворительно, необходимо дать дополнительные упражнения на ту часть программы, которая оказалась неусвоенной.

Контрольные работы оцениваются по принятой системе («отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо» и «очень плохо»).

Однако педагог должен фиксировать для себя (да и для учащихся) не только общую оценку, но и подробную характеристику работы каждого из учащихся. Опираясь на эти данные, он в дальнейшем сможет организовать занятия, учитывая слабые места в знаниях и навыках учащихся и ту ступень, на которой каждый из них находится. Не следует только забывать, что истин-

нее значение результатов контрольных работ вскрывается при их сопоставлении с данными текущего учета.

Заключительный учет должен подводить итог всем моментам учета за год и завершить их контрольными работами, охватывающими узловые моменты годовой программы.

Сопоставление результатов заключительного учета с данными начального и даст полную картину выполнения программы и продвижения за год всей группы в целом и каждого учащегося в отдельности.

БИБЛИОТЕКА
Госуд... 1938
№ ...
"..." 193 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
Предисловие	3
I. Введение	5
II. Значение методики	6
III. Особенности аудитории взрослых учащихся	8
IV. Психологический анализ чтения и письма у хороших чтецов и у начинающих	11
V. Краткая характеристика методов обучения грамоте	21
VI. Как же следует обучать грамоте	25
VII. Как проводить первый урок	33
VIII. Основные моменты последующих уроков	—
IX. Работа с газетой и навыки по работе с книгой и газетой	42
X. Развитие устной и письменной речи	45
XI. Как обучать грамоте, когда нет букварей нового издания	47
XII. Чем предлагаемый нами метод сходен с другими методами и чем он от них отличается	49
XIII. Как обучать письму	51
XIV. Учет навыков чтения и письма	63

Цена 55 коп.